



**FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y
EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**DIFERENCIA Y DESIGUALDAD A PARTIR DE LA INCLUSIÓN DE
LA EDUCACIÓN SEXUAL EN EL CONTEXTO
LATINOAMERICANO.
LAS PROMESAS LEGALES DE LOS ESTADOS BAJO LA LUPA DE LA
JUSTICIA SOCIAL**

TESIS DOCTORAL

Presentada para obtener el Grado de Doctor por
Natalia Edith Zacarías

Directoras de Tesis
Dra. Claudia Alejandra Romero
Dra. Liliana Jacott

Madrid, Junio, 2017

Resumen	7
Agradecimientos	9
Introducción	11
Capítulo 1: Discursos sobre sexualidad.....	15
1.1 Reformas y legislaciones educativas en América Latina.....	15
1.2 Sexualidad: de placeres y reproducción	17
1.3 El cuerpo como frontera.....	20
1.4 Eugenesia, una larga historia.....	23
1.5 Educar la sexualidad (o cuánto hay allí de educable).....	31
1.6 Discursos globales sobre educación sexual y la salud reproductiva.....	35
1.7 La educación sexual y la salud reproductiva en la agenda pública latinoamericana	45
1.8 La educación bajo la lente de la justicia social.....	50
Capítulo 2: Políticas educativas, sexualidad y Justicia Social.....	53
2.1 Algunas aproximaciones a la cartografía de la disputa.....	53
2.2 La materialidad de los discursos	56
2.3 La sexualidad en la esfera pública.....	58
2.4 El género como propuesta de análisis	62
2.5 Educación para la justicia social, un horizonte.....	68
Capítulo 3: Objetivos, metodología y diseño de la investigación	76
3.1 Objetivos	76
3.2 Preguntas de la investigación	76
3.3 Metodología	77
3.4 Muestra	91
3.5 Selección de la legislación.....	94
Capítulo 4: Contexto de análisis	95
4.1 Perfiles de los países cuya normativa es analizada	95
4.2 Indicadores educativos por país	97
4.3 Datos estadísticos vinculados a la salud reproductiva y a la incorporación de educación sexual	102
Capítulo 5: Educación sexual: Un estudio	106

5.1 Nueva arquitectura legal en la región	107
5.2 Discursos presentes en las leyes	112
5.2.1 El discurso jurídico.....	113
5.2.2 Discurso médico	122
5.2.3 El discurso moral	126
5.2.4 Primeras aperturas. Otros discursos que abren o cierran caminos en estas leyes. 131	
5.3 Las legislaciones analizadas y la Justicia Social: Índice de Justicia Social para la Educación Sexual.....	138
Capítulo 6: Discusión de resultados.....	146
6.1 Persistencias. Aquello que no se ha logrado conmovier	146
6.2 Aquello que las legislaciones tienen en común	150
6.3 Nuevas versiones de viejos discursos.....	153
6.4 Diferencias, desigualdades y verdades.	154
6.5 Ausencias	156
6.6 Promesas en la mira.....	157
Capítulo 7: Conclusiones	165
7.1 Limitaciones y líneas futuras de investigación. Algunas aperturas.	173
Últimas palabras	176
Referencias	178

Lista de Tablas

Tabla 1. Ocho principios para pensar el futuro de la educación sexual (basado en Lamb, 2013).....	33
Tabla 2. Tres principios para la Justicia Curricular (Connell, 2006, ps. 63-73)	56
Tabla 3. El Derecho a la Educación Sexual, según la Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes.	59
Tabla 4. Diseño metodológico	78
Tabla 5. Categorías utilizadas para el análisis del discurso.	83
Tabla 6. Comparación entre el Índice de Protección Legal (IPL) y el Índice de Justicia Social para la Educación Sexual (IJSES).	87
Tabla 7. Índice de Justicia Social para la Educación Sexual. Categorías, variables e indicadores.	89
Tabla 8. Índice y Subíndices de Justicia Social para la Educación Sexual.	90
Tabla 9. Matriz de selección de la muestra	93
Tabla 10. Detalle de los documentos analizados	94
Tabla 11. Características centrales de Argentina, Chile, Ecuador y Uruguay	95
Tabla 12. Indicadores educativos de Argentina (2011)	97
Tabla 13. Indicadores educativos de Chile (2009)	98
Tabla 14. Indicadores educativos de Ecuador (2009).....	99
Tabla 15. Indicadores educativos de Uruguay (2008)	100
Tabla 16. Tasa neta de escolarización primaria para Argentina, Chile, Ecuador y Uruguay en 2009, 2011 y 2013 por clima educativo y sexo.	101
Tabla 17. Proporción de mujeres jóvenes que han tenido hijos en Argentina, Chile, Ecuador y Uruguay.	103
Tabla 18. Mapeo de la legislación educativa, de educación sexual y de salud reproductiva y de los programas nacionales de América Latina (2000-2012)....	108
Tabla 19. Índice y Subíndices de Justicia Social para la Educación Sexual.	140
Tabla 20. Índice de Justicia Social para la Educación Sexual.....	141

Lista de Gráficos

<i>Gráfico 1.</i> Secuencia de sanción de las leyes que componen la muestra.	111
<i>Gráfico 2.</i> Índice de Justicia Social para la Educación Sexual. Total por país.	142
<i>Gráfico 3.</i> Subíndices de Justicia Social para la Educación Sexual por país	143
<i>Gráfico 4.</i> Subíndices de Redistribución, de Reconocimiento y de Representación según país. Esquema radial.....	145

Lista de Figuras

<i>Figura 1. Tipos de discursos analizados en la legislación sobre educación sexual y de salud sexual y reproductiva.</i>	83
<i>Figura 2. Categorías utilizadas para el análisis del discurso.</i>	85
<i>Figura 3. Valle social</i>	158
<i>Figura 4. Paternalismo político</i>	160
<i>Figura 5. Cresta populista</i>	161
<i>Figura 6. Meseta</i>	162

Resumen

La tesis que aquí se resume se enmarca en tres campos del conocimiento: la política educativa, la Justicia Social y la educación sexual. Estos campos son entendidos como complementarios, cuyos límites porosos propician un terreno fértil para la construcción de conocimiento. El escenario de la investigación es América Latina. Allí, entre los años 2000 y 2012 varios países sancionaron nuevas leyes nacionales de educación, también leyes nacionales de educación sexual y de salud sexual y reproductiva. Estas incorporaciones a los corpus legales de los países han dado lugar a nuevos derechos y a fervientes debates.

Es a partir de estos campos de conocimiento y en este escenario que se presenta como novedoso que se desarrolla la tesis, que se propone comprender las concepciones de educación sexual y la capacidad de promover Justicia Social presentes en las leyes de educación, de educación sexual y de salud sexual y reproductiva promovidas en América Latina entre los años 2000 y 2012, profundizando en los países de la región que componen la muestra intencional delimitada porque a) sancionaron leyes y programas nacionales de educación b) sancionaron leyes y programas nacionales de educación sexual c) sancionaron leyes y programas nacionales de salud sexual y reproductiva y d) lo hicieron en el período delimitado entre el año 2000 y el año 2012. Los 4 países que componen dicha muestra son Argentina, Chile, Ecuador y Uruguay.

El recorte temporal especificado interpela las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales acontecidas a partir de la consolidación de los gobiernos de centroizquierda que tuvieron lugar en la primera década del 2000 en América Latina.

Para alcanzar el objetivo especificado se realiza un mapeo del corpus legislativo sancionado entre el año 2000 y el año 2012 en la región latinoamericana. A continuación, se analiza el discurso moral, el discurso jurídico y el discurso médico, como los saberes predominantes

que configuran las leyes. Se identifican también otros discursos que permean las legislaciones sancionadas, así como las ausencias de ciertos saberes.

Las leyes seleccionadas también son interpeladas por las categorías propuestas por Nancy Fraser para definir la Justicia Social: redistribución, reconocimiento y participación o representación. A partir de estas tres dimensiones, se construye en Índice de Justicia Social para la Educación Sexual, para identificar el grado de protección legal de los nuevos derechos que promueven las leyes.

De esta manera, la tesis arroja algunas pistas que permiten responder las siguientes preguntas: ¿cuáles son las concepciones de educación sexual que emergen en las leyes sobre educación sexual y salud reproductiva sancionadas en distintos países de Latinoamérica a partir del año 2000? ¿Qué discursos priman en las nuevas promesas legales que promulgaron los Estados? ¿Qué aperturas o discursos novedosos prosperan con la llegada del siglo XXI, luego de décadas de construcción de nuevos saberes en el campo científico? ¿Cómo se abordan y articulan en estas leyes las tres dimensiones de la Justicia Social? ¿Qué grado de protección legal de los nuevos derechos promueven las nuevas normas? ¿Poseen estas nuevas leyes características que las promuevan como políticas de redistribución, reconocimiento y representación?

Agradecimientos

Cuando se acerca el final de un trabajo como este que aquí presento, comienza a ser imaginable el día después. Aparecen espacios y tiempos que una ha ido relegando. Nuevos deseos y nuevas incertidumbres se asoman. Se cierra una etapa y se abren, casi automáticamente, nuevos caminos.

Sin embargo algo más aparece, quizás con mucha más fuerza. Aparece el camino recorrido para llegar hasta aquí. Y la senda no son solo paisajes, son especialmente personas que han confiado en mí, que me han permitido pensar con ellas, construir proyectos, desarrollar investigaciones, imaginar, una y otra vez, una mejor educación.

Es por eso que siempre estará vigente mi agradecimiento a Laura Manolakis y a Pablo Scharagrodsky, mis mentores desde que era una estudiante de licenciatura en la Universidad Nacional de Quilmes. Hoy me llena el corazón decirle amiga, decirle amigo.

Más aquí en el calendario, agradezco a dos grandes amigas y compañeras en la gestión educativa que me apoyaron y alentaron para que pueda transitar este camino, Rosanna Bella y Magdalena Laffaye, y a toda Fundación ICBC. Mi reconocimiento también a Sofía Vidotto, quien contribuyó a enriquecer algunas lecturas importantes para esta tesis.

Ahora bien, esta tesis no hubiese llegado a este punto si no fuese por la generosidad de dos hermosas personas, Claudia Romero y Liliana Jacott. La Dra. Jacott ha realizado contribuciones muy valiosas en este proceso, siempre con una calidez que no deja de conmoverme y que desconoce distancias –ella en Madrid, yo en Buenos Aires. La Dra. Romero, con quien llevo recorridos casi 10 años de trabajo, fue quien me impulsó a iniciar este camino y quien me acompañó a lo largo del mismo, colaborando para sortear cada escollo. Espero, alguna vez, estar a la altura de tanta confianza.

Trabajar de a tres y a la distancia es una posibilidad que me abrieron dos importantes instituciones, destacadas por su excelencia educativa: la Universidad Autónoma de Madrid, en España, y la Universidad Torcuato Di Tella, en Argentina. A ambas comunidades educativas, mi infinito agradecimiento por esta enorme oportunidad.

Por último, los más cercanos, los que cuidan sin molestar demasiado y aún sin comprender el por qué de muchas cosas. Los que acompañan en las cosas más pequeñas y más significativas. Mi familia, que siempre aceptó implícitamente mi regla de no hablar de estos largos procesos hasta que no llegaran a su fin. Una familia muy grande porque hoy está compuesta también por los amigos cosechados a lo largo de la vida. Especialmente, mis viejos, mi hermana, mis suegros, mis tíos.

Una vez más, a Pablo Lorenzo.

Introducción

La presente investigación se enmarca en tres campos del conocimiento: la política educativa, la Justicia Social y la educación sexual. Estos campos son entendidos como complementarios, cuyos límites porosos propician un terreno fértil para la construcción de conocimiento.

El escenario de la investigación es América Latina. Allí, entre los años 2000 y 2012 varios países—Perú en 2003; El Salvador en 2005; Nicaragua, Guatemala y Argentina en 2006; Uruguay en 2008; Venezuela y Chile en 2009, para mencionar por el momento solo algunos— sancionaron nuevas leyes nacionales de educación. En muchas de estas leyes aparecen la educación sexual y la salud reproductiva, proponiendo un nuevo marco legal en el cual se comienza a delimitar aquello que es pensable, deseable, decible, practicable en términos sexuales. Saberes que no eran considerados relevantes como parte de aquello que es necesario legislar en materia educativa en la región, hoy son contruidos y legitimados en normas que, a su vez, ofrecen promesas legales¹ a los sujetos.

La incorporación de la educación sexual y la salud reproductiva en estas legislaciones ha originado fervientes debates que se reabren en la elaboración de cada documento que va acercando la ley a las aulas. Es en estos nuevos marcos legales que se indagará el espacio que está destinado a la educación sexual; qué discursos operan más fuertemente en esta materia —vinculadas con la salud como un derecho, la sexualidad como un derecho, el género como una construcción, la prevención como un derecho individual, la prevención como una necesidad social, el control de la natalidad, el placer, etc.— y los modelos de relaciones de género que se construyen a partir de estos discursos.

¹ Smulovitz (2015a) afirma que “las leyes pueden ser entendidas como promesas legales en tanto implican el compromiso de un Estado por garantizar, eventualmente hasta con el uso de la coacción, la ocurrencia o prohibición de conductas que ellas especifican” (p.155).

Asimismo, la sanción de nuevas normas habilita la aparición de tensiones en cuanto a la protección legal de los nuevos derechos que estas prometen a la comunidad en general y a las personas en particular.

Es por todo esto que, a nivel de las políticas públicas, se espera establecer un mapeo del corpus legislativo en la región latinoamericana que permitirá también conocer tensiones y disputas entre diversas maneras de construir políticas, ya sean las leyes que inauguran derechos o los programas de acción acotados en el tiempo.

En un nivel teórico, el estudio busca mejorar la comprensión de las reformas legislativas en el ámbito educativo orientadas a la inserción de la educación sexual y la salud reproductiva. En esta línea, se pretende contribuir al debate sobre los discursos que se imponen al legislar en dicha materia, identificando la inclusión o no de la igualdad de género y la apertura a la celebración de la diversidad.

Asimismo, el análisis de las leyes no posibilita la evaluación de la concreción de sus palabras, pero expone un nivel, anterior a la práctica, de tensión entre los mismos discursos que componen las leyes. Es en este nivel, teórico y discursivo, que la investigación se despliega, resaltando que es precisamente este primer nivel el que permite a los sujetos realizar reclamos por aquello no cumplido, precisando qué es reclamable y qué no, qué puede ser demandado y llevado a la práctica, y qué no es posible.

Para ello, las leyes seleccionadas también son interpeladas por las categorías propuestas por Nancy Fraser (2008) para definir la Justicia Social: redistribución, reconocimiento y participación o representación.

Por último, el recorte temporal especificado interpela a aquellas afirmaciones vinculadas a la presencia de nuevos discursos, con halos progresistas (López, 2007), imperantes en la región latinoamericana. El análisis de estos discursos se considera de importancia, habida cuenta de las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales acontecidas

desde la década del '90 y de la consolidación de los gobiernos de centroizquierda que tuvieron lugar en la primera década del 2000.

En este contexto es que la presente investigación busca contribuir a responder ¿cuáles son las concepciones de educación sexual que emergen en las leyes sobre educación sexual y salud reproductiva sancionadas en distintos países de Latinoamérica a partir del año 2000? ¿Qué discursos priman en las nuevas promesas legales que promulgaron los Estados? ¿Qué aperturas o discursos novedosos prosperan con la llegada del siglo XXI, luego de décadas de construcción de nuevos saberes en el campo científico? ¿Cómo se abordan y articulan en estas leyes las tres dimensiones de la Justicia Social? ¿Qué grado de protección legal de los nuevos derechos promueven las nuevas normas? ¿Poseen estas nuevas leyes características que las promuevan como políticas de redistribución, reconocimiento y representación?

Revisar qué proponen para la educación sexual estas leyes, qué discursos priman en ellas y en qué medida las nuevas normas brindan una efectiva protección de los nuevos derechos alcanzados podría ofrecer nuevos elementos no sólo al debate de estos temas en educación sino también a la formulación de políticas públicas en general. Para ello, el análisis parte de un mapeo de la legislación sancionada, para luego profundizar en las nuevas normas de cuatro países.

Para poder responder estas interrogantes, la presente tesis comienza con un registro exhaustivo del estado del arte de los tres campos del conocimiento en los cuales se inserta la investigación. Allí se revisan las reformas educativas en América Latina en las últimas décadas, se describen los discursos que constituyen la historia de la sexualidad y del cuerpo como objeto de disciplinamiento y se presenta a la sexualidad como contenido enseñable. El contexto de este recorrido es provisto por la existencia de la educación sexual en la agenda pública, proceso especialmente impulsado los organismos internacionales, donde se avanza sobre la consolidación de la educación sexual como un derecho. Asimismo, educación y derechos es interpelado por la Justicia Social, recorrido teórico con el cual finaliza el primer capítulo.

El segundo capítulo explicita la agenda conceptual de la tesis, donde se presentan los tradicionales discursos que disputan el saber legitimado en cuanto a la sexualidad como contenido a ser enseñado. Es entonces aquí insoslayable ahondar en el recorrido teórico de Michel Foucault acerca de la materialidad de los discursos, tanto como en los aportes de los estudios de género vinculados a educación y en los últimos avances a la hora de promover la Justicia Social.

El tercer capítulo presenta la arquitectura metodológica de la tesis, a partir del siguiente objetivo general: Comprender las concepciones de educación sexual y la capacidad de promover Justicia Social presentes en las leyes de educación, de educación sexual y de salud sexual y reproductiva promovidas en América Latina entre los años 2000 y 2012, profundizando en Argentina, Chile, Ecuador y Uruguay, 4 países de la región.

En dicho apartado se expone el análisis de los discursos desde una perspectiva foucaultiana y se presenta la construcción de un índice que permita trazar la capacidad de las nuevas normas para proteger legalmente los derechos alcanzados y así promover la Justicia Social.

En el cuarto capítulo se ofrece un detalle sobre los indicadores socioeducativos de los 4 países que componen la muestra. El capítulo 5 recupera los resultados alcanzados, que son discutidos en el capítulo siguiente. Por último, en el capítulo 7, se presentan las conclusiones de la investigación.

De esta manera, la presente tesis realizará con sus resultados un aporte al análisis y la construcción de políticas públicas más justas mediante un constructo metodológico complejo que puede ser empleado para responder nuevas preguntas.

Capítulo 1: Discursos sobre sexualidad

1.1 Reformas y legislaciones educativas en América Latina

Las reformas educativas de la década del 90 aún son cuestionadas por considerarlas impregnadas por una “impronta neoliberal” que se extendió, también, en América Latina (Carli, 2006; Gentili y otros, 2004; Puiggrós, 1996; entre otros). En dicho momento, afloraron nuevas leyes nacionales de educación en gran parte de la región, como es el caso de Chile en 1990; Guatemala en 1991; México y Argentina en 1993; Colombia y Bolivia en 1994; Panamá en 1995; El Salvador y Brasil en 1996; República Dominicana en 1997; Paraguay en 1998 y, por último Venezuela en 1999.

Iniciada la primera década del 2000, nuevas leyes entraron en vigencia; en su mayoría reemplazando a las mencionadas anteriormente (Perú en 2003; El Salvador en 2005; Nicaragua, Guatemala y Argentina en 2006; Uruguay en 2008; Venezuela y Chile en 2009). México, por ejemplo, no sancionó una nueva ley pero sí modificó en el año 2003 la norma promulgada 10 años antes. Por su parte, Bolivia, luego de largos debates, aprobó en 2010 un anteproyecto de ley formulado en el año 2006 y Ecuador estableció en 2011 una nueva legislación, reemplazando a la vigente desde 1983.

López (2007) plantea como hipótesis en su estudio sobre las nuevas leyes de educación en Latinoamérica que se estarían gestando una nueva generación de reformas más potentes y consensuadas, que renuevan el empuje que en su momento tuvieron las reformas de los 90. En su análisis, explicita que el escenario de la década del 2000 es distinto al de la década anterior –explicado por un nuevo modelo de desarrollo- y que posibilita debatir nuevas leyes para sistemas educativos expandidos. Estos sistemas, si bien se expandieron, no lograron alcanzar las metas de calidad que se proponían y, actualmente, puede decirse que están operando como instrumentos de reproducción y de consolidación de las desigualdades sociales existentes. Renovar el impulso de las políticas educativas a partir de nuevas leyes habilita nuevos recursos, “legitiman o deslegitiman decisiones, fuerzan el accionar hacia un cauce, promueven cierta coherencia. Marcan el límite entre lo legítimo y lo ilegítimo”

(2007, p.52). El autor encuentra a partir de las leyes relevadas un agotamiento del discurso antes imperante que concluye en la crisis de legitimidad de las leyes reemplazadas. Las nuevas leyes plasman los acuerdos arribados en la cumbre de Dakar del año 2000, especialmente respecto a la redefinición de la obligatoriedad y la universalización, la calidad y la equidad educativa. Asimismo, Carnoy (1999) agrega el factor económico como una caracterización particular de la época, sosteniendo que en el año 2000 comienzan los procesos de reestructuración de las economías de la región.

Por su parte, Iaies (2011) revisa la evolución del debate entre algunos de los tomadores de decisiones de los ministerios de educación de Latinoamérica luego de las reformas de los años 90s, encontrando reiteradamente referencias acerca de normas, regulaciones, estatutos, como herramientas de política educativa. Sostiene entonces que la centralidad antes puesta en los programas –gestionados por equipos *ad hoc* para problemas específicos que se superponían a la estructura del sistema y dificultaban los abordajes sistémicos- se mueve hacia el rol y los modos de intervención del Estado. El reordenamiento de los sistemas educativos reclama entonces ajustes estructurales, potenciando la importancia de las normas.

Desde el campo de la ciencia política y considerando las desigualdades entre provincias en un país federal como Argentina, Smulovitz (2015) entiende que quienes demandan nuevos derechos – o la extensión de otros ya alcanzados- con la sanción de nuevas leyes consideran que acceden a bienes concretos y a una mejora relativa respecto a su situación anterior. Asimismo, el derecho alcanzado habilita a nuevas discusiones y participaciones en la arena política sobre la implementación, el financiamiento y los alcances del mismo. Ahora bien, para las elites la ampliación o habilitación de nuevos derechos resulta también una estrategia que “hoy les permite desarticular conflictos en el corto plazo y liberarse de la responsabilidad de efectivizarlos presupuestariamente en el mediano plazo” (Smulovitz, 2015a, p.179).

Es posible sostener entonces que la década iniciada en el 2000 constituye un período particularmente fértil para la investigación educativa en América Latina a partir de la renovación de sus marcos legales. Los trabajos que nutren el estado del arte que aquí se presenta reafirman esta consideración y cimientan el análisis de los discursos que dan letra a las normas que son objeto de este estudio, inaugurando nuevos derechos a ser protegidos.

1.2 Sexualidad: de placeres y reproducción

En su célebre recorrido a través de la historia de la sexualidad, Foucault (2008) busca “las instancias de producción discursiva (que ciertamente también manejan silencios), de producción de poder (cuya función es a veces prohibir), de las producciones de saber (que a menudo hacen circular errores o ignorancias sistemáticos)” que circunscriben al tema (p.18).

En la cultura griega, por ejemplo, ejerció un poder determinante el principio de isomorfismo entre relación sexual y relación social: “la relación sexual –siempre pensada a partir del acto-modelo de la penetración y de una polaridad que opone actividad y pasividad- es percibida como del mismo tipo que la relación entre superior e inferior” (Foucault, 2008a, p.198), las mismas categorías que operan en las jerarquías sociales. Tal como afirma el autor, “a partir de ahí, puede comprenderse que en el comportamiento sexual hay un papel que es intrínsecamente honorable y al que se valora con derecho pleno: es el que consiste en ser activo, en dominar, en penetrar y en ejercer así su superioridad” (Foucault, 2008a, p.198).

Asimismo, el acto sexual era considerado “peligroso, difícil de dominar y costoso” (Foucault, 2001b, p.217). Sin embargo, el mismo autor encuentra modificaciones a lo largo del tiempo en estos discursos, y “no es simplemente una mayor preocupación por el cuerpo; es también otra manera de enfocar la actividad sexual, y de temerla por el conjunto de sus parentescos con las enfermedades y el mal” (Foucault, 2001b, p.218).

En los primeros siglos la ética de los placeres se caracterizó por una atención especial a las prácticas sexuales: sus efectos sobre el organismo, el papel que ejerce en el matrimonio y fuera de él, las relaciones entre hombres jóvenes. Pasó poco tiempo para que esta atención se convirtiese en una intensa necesidad de control y cercamiento dentro del matrimonio. Como afirma Foucault (2001b), cuestionamiento y vigilancia se encadenan, dando origen también a una nueva erótica centrada en la abstención de los placeres sexuales y en una particular valoración de la virginidad. En épocas de la burguesía victoriana, la sexualidad queda encerrada en la alcoba de los padres. Como islas que la rodean se encuentran los burdeles y los manicomios, donde la tolerancia se inscribe en discursos clandestinos. En el resto de los lugares públicos, sólo prohibición, inexistencia y mutismo, afirma Foucault (2008).

O una solemnidad que aún hoy permanece, puesto que en Occidente no hay un arte erótico que enseñe a darse placer, a producir placer en los demás o a intensificar más nuestro propio placer a través del placer de los otros. La iniciación en este arte, afirma Foucault (2007), es clandestina, es uno a uno. Lo social aparece de la mano de un intento de ciencia sexual –*scientia sexualis*– “que se pregunta cuál es la verdad de lo que es en el individuo su sexo o su sexualidad: verdad del sexo y no intensidad del placer” (p.15).

En el siglo XVIII el sexo llega a ser un asunto de policía en cuanto a la “necesidad de reglamentar el sexo mediante discursos útiles y públicos” (Foucault; 2008, p.27). Estos discursos se centrarían en las variables propias de la población: natalidad, mortalidad, enfermedades, entre otras. En cuanto a la escolaridad, el sexo se trató como un problema público sobre el cual los maestros, médicos, psiquiatras, arquitectos y autoridades intentaron imponer sus discursos –y no un discurso-. Lo novedoso en las sociedades modernas, dirá Foucault, es que el sexo no permanece en las sombras sino que sale a la luz cobrando forma de secreto, de verdad regulada.

Una economía del sexo que lo encauza, contabiliza, analiza, clasifica y administra. La sexualidad es, entonces, tanto efecto como estrategia y dispositivo de poder.

Si bien Giddens (1995) acuerda con Foucault que la sexualidad es una construcción social que opera en campos de poder y que los discursos que configuran a la sexualidad, en este caso, se hacen constitutivos de la realidad social que reflejan, atravesando y reorganizando la vida social; expresa también que el pensador francés ha guardado silencio en cuanto a las conexiones de la sexualidad con el amor romántico y su vinculación con los cambios en la familia. Giddens (1995) sostiene:

“la sexualidad surgió como una parte de una diferenciación progresiva del sexo, respecto de las exigencias de la reproducción. Con la elaboración ulterior de las tecnologías reproductivas, esta diferenciación se ha hecho completa. Hoy esta concepción puede ser artificialmente producida, en lugar de ser artificialmente inhibida. La sexualidad es al fin plenamente autónoma. La reproducción se puede realizar en ausencia de actividad sexual. Se trata de una ‘liberación’ final por la sexualidad, que a partir de ahora puede convertirse plenamente en una cualidad de los individuos y de sus transacciones con los demás” (p.35).

Junto a ello, este autor plantea posteriormente que no cree que el biopoder, tal y como lo describe Foucault (1995), “explique los cambios en las actitudes sexuales y en las opiniones respecto del mismo (...) Estos cambios son, al menos en algunas partes, resultado de una lucha y es imposible negar que hay elementos de emancipación involucrados en ellos” (p.157). La emancipación sexual, en términos de este autor, es una democracia sexual que se extiende a las relaciones de amistad y familia.

En cuanto a la diferencia sexual, el modelo de un sexo único dominó el pensamiento desde la Antigüedad hasta finales del siglo XVII. “Según Galeno, las mujeres son inversas a los hombres y de ahí su menor perfección” (Laqueur, 1994, p.56), inaugurando una tradición médica dispuesta a ignorar no sólo lo específicamente femenino, sino también los órganos reproductores de la mujer. Durante largo tiempo el ovario careció de nombre propio, siendo mencionado por Galeno con la misma palabra que utiliza para los testículos masculinos,

orcheis y hasta el 1700 no hubo un término técnico para designar a la vagina (Laqueur, 1994, p.57).

Es así que “hasta 1759 nadie se molestó en reproducir un esqueleto femenino detallado en un libro de anatomía para ilustrar su diferencia del masculino. Hasta ese momento sólo había habido una estructura para el cuerpo humano y esa estructura era masculina. Las diferencias anatómicas y fisiológicas concretas entre hombres y mujeres saltan a la luz cuando tales diferencias se hicieron políticas”, afirma Laqueur (1994, p. 31). Y agrega que la diferencia y la semejanza están en todas partes, pero “cuáles de ellas se tienen en cuenta y con qué objetivo es algo que se determina fuera de la investigación empírica. La biología del sexo viene informada por una teoría de la diferencia y de la igualdad” (Laqueur, 1994, p.46). El sexo, entonces, es contextual y son “las nociones previas de diferencia e identidad [las que] determinan lo que se ve y lo que se cuenta del cuerpo (...) Los intentos de aislarlo de su medio discursivo, socialmente determinado, están condenados al fracaso” (Laqueur, 1994, p.42).

Recapitulando, es posible afirmar que la sexualidad como campo a ser afectado por la educación ha atravesado la historia de la humanidad. Y cada vez que la sexualidad queda reducida a un anexo de los derechos reproductivos, implícitamente se configura como heterosexual.

1.3 El cuerpo como frontera

“¿Quién podría querer vivir en un mundo en el cual su cuerpo sea solo aceptado, y nunca celebrado? ¿Acaso el registro de lo vivible no precisa, también, del registro de lo deseable?”

Cabral (2009, p.104)

“Porque de esto se trata la normalidad (nuestra). Porque de eso se trata la anormalidad (de los otros)”

Skliar (2007, p.75)

Un territorio dilecto para las disputas es, precisamente, el cuerpo que, en palabras de Le Breton, “es la marca del individuo, su frontera, de alguna manera el tope que lo distingue de otros” (2002, p.11). El otro cuerpo será, primero y por un prolongado tiempo, el del otro sexo. Sin embargo, Margaret Mead mostró:

“el relativismo cultural del estatus de los sexos y de las cualidades que se le atribuyen (...) Las características físicas y morales, los atributos asignados al sexo provienen de elecciones culturales y sociales y no de una inclinación natural que establecería de una vez y para siempre al hombre y a la mujer en un destino biológico. La condición del hombre y de la mujer no está inscrita en su estado corporal, está socialmente construida” (en Le Breton, 2002, p.69).

Las diferencias físicas se tornan verificables en cuanto a los roles esperados para unos y otras. Y se fijan a través de los modos de vida que se asumen, de la interpretación social que de estos modos se realiza y, también, de los niveles educativos que se transitan. De esta manera, “las cualidades morales y físicas atribuidas al hombre o a la mujer dejan de ser inherentes a los atributos del cuerpo, pertenecen a la significación social que se les da y a las normas de comportamiento que esto implica” (Le Breton, 2002, p.72).

Un ejemplo es reconstruido por Badinter (1981) al rastrear antiguos modelos de género en educación en la obra *El Emilio*, de Rousseau. En ella, una vez modelado el hombre (Emilio) aparece la mujer (Sofía) para acompañarlo. Dado que Emilio es activo, fuerte, valeroso e inteligente, Sofía debía “aprender muchas cosas, pero sólo aquellas que le conviene saber” (Rousseau, 1999, p. 284) y ser su complemento: débil, pasiva, hecha para complacer al hombre, preparada para reemplazar a los criados en sus quehaceres, dueña de un “ingenio agradable sin ser brillante”. La educación de la mujer, entonces, es delineada a partir de estos supuestos a los cuales se incorpora la maternidad como su atributo esencial. La mujer/madre debía albergar un carácter dulce en un cuerpo robusto, cuidado, sano, al

cual también se abogó desde distintas corrientes eugenésicas que aún hoy disputan lugares de poder en las leyes objeto de análisis de esta investigación.

Así como Rousseau, los grandes pedagogos de entre los siglos XVII y XIX como Comenius, Lasalle y Pestalozzi coincidieron en la necesidad de controlar y regular los cuerpos infantiles. Tal como señala Scharagrodsky (2007a), esta regulación en muchas oportunidades primaba ante la didáctica o la selección de saberes a transmitir y establecía “prescripciones corporales [que] acompañaron en forma inseparable la enseñanza (...) Del universo infinito de posiciones corporales, gestos, desplazamientos, movimientos y miradas, sólo unas pocas estuvieron autorizadas. Detrás de estas autorizaciones se constituyeron universos morales precisos como la modestia o el recato” (p.4).

Bourdieu (2000), desde el campo sociológico, afirma que el proceso de significación e interpretación afecta de maneras distintas a hombres y mujeres en tanto “la fuerza del orden masculino se descubre en el hecho de que prescinde de cualquier justificación: la visión androcéntrica se impone como neutra y no siente la necesidad de enunciarse en unos discursos capaces de legitimarla. Tanto en la percepción social como en la lengua, el sexo masculino aparece como no marcado, neutro, en relación al femenino, que está explícitamente caracterizado” (p.22).

En Argentina, el desarrollo del naturalismo y la legitimación de las ciencias médicas compartieron las dos últimas décadas del siglo XIX. Armus (2007) muestra que entre 1870 y 1940 la sexualidad, tanto femenina como masculina, no formaba parte de los contenidos abordados en la carrera de Medicina. Esto no impedía que florecieran opiniones en torno al tema, resguardadas por un proceso de medicalización que insistía en la fisiología de los órganos sexuales y que incorporaba planteos del discurso psiquiátrico. En medio de vacunas, hallazgos bacteriológicos y códigos de higiene que Armus historiza para la tuberculosis, se fueron definiendo modelos de conducta a ser enseñados o desterrados - limpios y sucios, saludables y enfermizos, higiénicos y antihigiénicos-, es decir “un obsesivo listado de maneras cotidianas y prescripciones moralizantes” (p.398) que

traspasaban las fronteras de la enfermedad y se encarnaban en las vidas íntimas de los sujetos enfermos pero también sanos.

Nouzeilles (2000), por su parte, afirma que los casos clínicos fueron adaptados al formato narrativo y fortalecieron desde allí los argumentos negativos sobre cuerpos descontrolados y patologizados, sin supervisión del Estado. Civilización o barbarie, salud o enfermedad: los binarismos consolidadores de la Nación. La frontera que separaba del Otro podía ser inestable, ser vía de contagio y transformarse en espejo. Según aclara Nouzeilles, “la permeabilidad corporal (ya manifiesta en las acciones de comer, copular y dar a luz) se volvía explícita con la presencia de la enfermedad (...). El cuerpo femenino, con su economía biológica anormal y su capacidad de alterar la relación entre el adentro y el afuera a través de la cópula y el embarazo, fue el campo principal de batalla donde había de decidirse el futuro del cuerpo de la patria” (p. 28).

Tal como se describe en el siguiente apartado, será el siglo XX el tiempo de las temáticas higiénicas y de las pedagogías corporales. La vigilancia de las actitudes, en términos de Vigarello (2005), se verá potenciada y moverá su lupa buscando incumplimiento, hallando insuficiencia.

1.4 Eugenesia, una larga historia

En el caso argentino, sexualidad y salud reproductiva tienen un viejo anclaje en la eugenesia que surgió como ciencia en Inglaterra hacia fines del siglo XIX. Su fundador, Francis Galton (1822-1911), “sostenía la posibilidad de perfeccionar la especie humana a través de los mismos métodos utilizados con los animales domésticos” (Nari, 2004, p.34). Profundamente unida a la política, la eugenesia se inserta en un “pensamiento extendido pero heterogéneo, compuesto por ideas y supuestos compartidos, por matices y tensiones dentro de las distintas teorías, y entre las teorías y las prácticas” (Nari, 2004, p.30).

Los intelectuales y científicos argentinos afirmaron la posibilidad de transformación positiva sobre la fatalidad del nacimiento. El producto que debía nacer del “crisol de razas” no podía quedar librado al azar, por lo tanto debía estar bajo el control del Estado. En este marco, las “degeneraciones” “no se vinculaban a una pureza perdida sino, más bien, a una perfección no alcanzada” (Nari, 2004, p.36). La conformación morfológica, científicamente medida, etiquetaba como aptos o degenerados a los cuerpos y sellaba un destino social vinculado a la pertenencia o no a “la raza” (Di Liscia, 2008; Miranda y Vallejo, 2005; Scharagrodsky, 2007a; Stepan, 1991). Sin embargo, como afirma Nari, la creciente preocupación por la reproducción de la población surgió más a partir de las muertes de los niños que de los nacimientos.

Los socialistas y anarquistas también hablarán de “degeneración”, pero de la “burguesía parasitaria”. La eugenesia podía ser también la ciencia que se pusiese a disposición de las clases explotadas, para transformar a hombres y mujeres en “seres sanos, fuertes y felices” (Nari, 2004, p.37). La debilidad infantil cobra fuerza dentro del discurso socialista y explicita los fuertes lazos de este con el discurso médico-higienista. Las diferentes aptitudes de los niños a partir de esta problemática ponía en tensión a la escuela común y a la adaptación de los niños a ella, dando lugar tempranamente a los diagnósticos infantiles como condicionantes del aprendizaje (Carli, 2002).

Esta escuela única que comenzaba a consolidarse como sistema educativo nacional fue puesta en el centro del debate de educadores y educadoras, socialistas, anarquistas, librepensadoras, entre otros. El combate contra la Iglesia, tal como lo define Carli (2002), “era entonces por dos vías: la supresión de escuelas no estatales y la eliminación de los prejuicios eclesiales sobre la coeducación de niños y niñas” (p.165). Raquel Camaña elevó esta postura transformándose en una ferviente defensora de la coeducación sexual en las primeras décadas del siglo XX. Su propuesta era excluyente para la educación primaria y universitaria dado que, en línea con los planteos de Víctor Mercante, la pubertad encarnaba en los cuerpos y distorsionaba las propuestas pedagógicas. De esta manera, sus argumentos –que incluían afirmaciones tales como “igualdad no significa identidad”, embanderada en

la actualidad- combinaban la defensa de la educación integral, de la coeducación social y sexual y de las corrientes eugenésicas (Carli, 2002).

En una interesante revisión historiográfica de los órganos locales de la prensa libertaria, Barrancos (1990) rastrea las representaciones sobre la sexualidad y sus instituciones en el pensamiento anarquista argentino. Allí recoge que la Naturaleza determina la genitalidad y ésta el rol activo del hombre y pasivo de la mujer, quien ostenta el verdadero fin de la sexualidad que es la procreación. Desde 1914 la cuestión higienista y el tratamiento médico de la sexualidad empiezan a cobrar forma. El control de la natalidad –necesaria para mermar la opresión económica que sufren los obreros; el placer está ausente en estos discursos- encuentra entre los anarquistas numerosos adherentes.

En una importante investigación Lavrin (2005) argumenta que Argentina, Uruguay y Chile atravesaron procesos similares en términos de la introducción de la higiene social como una política de estado. Asimismo, los diagnósticos en torno a la mortalidad infantil eran también compartidos. Las primeras expresiones institucionales de la eugenesia en Argentina surgieron a partir de la segunda década del siglo XX. Temas como la vida, la muerte y la reproducción, otrora ámbito exclusivo de la Iglesia, pasan a la órbita del Estado.

Tal como destaca Carli (2002) “la defensa de la escuela pública como espacio de socialización infantil para los niños de todas las clases sociales se combinó con la defensa del orden familia y más específicamente de la familia nuclear, y con la búsqueda de una conciliación democrática entre cuestiones domésticas y públicas, entre hogar y escuela”(p.143). Y, en este escenario, las mujeres jugaban un papel central: la maternidad era, en algún sentido, el motivo y el destino de sus cuerpos. Por lo tanto, era el cuerpo de la mujer el blanco de las intervenciones transformistas, aquello que debía examinarse. Además, como afirma Nari (2004), “sólo a las mujeres podía pedírseles que antepusieran el interés por la descendencia al amor-pasión” (p.46).

Asimismo, en la década del 20 se diseminaron las “escuelas obreras” para instruir a las mujeres en los trabajos elementales que se consideraban propios de su sexo. Aparece allí lo que Nari denomina una tensión entre cultura y naturaleza, puesto que se daban por naturales ciertos trabajos femeninos que, igualmente, tenían que enseñarse.

En paralelo, el uso del cuerpo femenino para la sexualidad y para el trabajo asalariado fue acusado de ser un motivo de la mortalidad infantil, la baja tasa de natalidad, la delincuencia infantil, el alcoholismo masculino. La ciencia médica, que legitimó fuertemente estas acusaciones, desarrolló sus acciones en dos direcciones: en primer lugar, asegurando el proceso de maternalización en Argentina (1890-1940) a partir de campañas contra la mortalidad infantil, el abandono de niños, los abortos y las prácticas anticonceptivas. En segundo lugar, transformando a las madres –sus hábitos y sus sentimientos- a partir de la educación en puericultura en hospitales, dada la ineficacia de la escuela, según expresa Nari.

Desde sus inicios en Argentina, puericultura y eugenesia estuvieron vinculadas. La puericultura –el cuidado del niño a través del cuerpo de la madre- abordaba el conocimiento y la higiene del cuerpo femenino y lo preparaba para la maternidad desde la infancia. Fue así que la “la educación sexual” de las pequeñas “quedaba confundida con una suerte de ‘maternología’, la sexualidad con la reproducción” (Nari, 2004, p.141; Nari, 1999).

En cuanto a los hombres, la ley de profilaxis, en 1935, los obligó a la realización de un examen prenupcial, una orden vinculada a la identificación de enfermedades transmitidas sexualmente en prostíbulos. El futuro padre también requería una educación sexual que lo preparase para la procreación. Sin embargo, en este caso, el objetivo era evitar que contagien a la madre de sus hijos enfermedades venéreas, poniendo en peligro la descendencia. Para esto la escuela sí era un lugar para estas enseñanzas, al igual que los reformatorios y las cárceles. Como afirma Nari (2004), mientras “la educación sexual femenina se confundía con la maternidad y excluía toda vivencia de sexualidad, la masculina se vinculaba a la prevención y profilaxis (...) y omitía toda referencia al amor, el

cuidado y la crianza de los niños, a la paternidad que no fuera estrictamente biológica” (p.148).

La sexualidad comienza a ser un asunto público a partir del interés por las tasas de mortalidad infantil, por las tasas de natalidad, pero también por el interés de los grupos feministas de poner en cuestión la doble moral con la que se juzgaba a las mujeres. La sexualidad, aquello de lo que las mujeres sabían muy poco, empezaba a necesitar en la agenda feminista un espacio específico: la educación (Lavrin, 2005).

La mujer, como cuerpo protagonista de las acciones tendientes a bajar las tasas de mortalidad infantil y elevar las de natalidad, ve también una grieta en la cual podría transformarse en agente de progreso social. En Argentina, por ejemplo, agrupaciones feministas y socialistas ocuparon lugares ciertamente relevantes a partir de la propagación de la puericultura. De esta manera, la proliferación de instituciones, organismos y entidades filantrópicas dedicadas al cuidado de la mujer embarazada y los recién nacidos fueron asumiendo una identidad más vinculada al sentir de la mujer. Acciones que antes solo contenían a las mujeres casadas incorporaron paulatinamente a madres solteras y a las clases populares, aumentando también la visibilidad de la mujer en el espacio público –ya sea como beneficiarias o como asesoras (Lavrin, 2005).

Fueron las primeras mujeres universitarias quienes emprendieron el camino de investigar el cuerpo femenino desde una óptica femenina. Sin embargo, como subraya Lavrin, las pioneras no dejaron de proponer modelos aceptables, castos, puros y de clase media de conducta femenina, si bien sus aportes fueron las piedras basales que posibilitaron a la mujer hablar con cierta autoridad sobre las mujeres.

En el caso argentino, “los anarquistas fueron los únicos escritores políticos de la época en celebrar el placer del amor físico” (Lavrin, 2005, p.171). En Chile las mujeres participaron más activamente de estas discusiones públicas, pero centradas en la reproducción. Clara de la Luz, escritora de ese país, proponía una huelga de vientres hasta en tanto no se enseñara

planificación familiar como un acto de justicia social. Una clara respuesta a la educación sexual que se difundía desde los organismos estatales, centrada en las enfermedades de transmisión venéreas y su prevención (Lavrin, 2005).

En los albores de la segunda mitad del siglo XX, Ramón Carrillo, entonces Secretario de Salud Pública, declaró que la eugenesia, en cuanto ciencia de la procreación, debería convertirse en “la verdadera higiene sexual de nuestros tiempos” (Miranda, 2007, p.105). La Ley 13.039 de 1947 declaró obligatoria la difusión y enseñanza de los principios de la higiene, correlacionada con la eugenesia, en los medios civiles, militares y escolares del país.

En 1949 la Sociedad Argentina de Eugenesia presentó una variedad de anteproyectos de ley que no fueron tratados en el congreso nacional dadas las disputas entre eugenistas peronistas y antiperonistas, a saber: Anteproyecto de Ley de Profilaxis sanitaria contra las enfermedades venéreas y para venéreas; Anteproyecto de Ley de Educación Sexual Eugénica; Anteproyecto de Ley de Certificado Prenupcial, impedimento de enfermedad y causales nosológicas de nulidad del matrimonio y divorcio; y Anteproyecto de Ley de represión de los delitos de contaminación venérea, rufianismo, proxenitismo y trata de meretrices y homosexuales. Al respecto, Miranda aclara que el no tratamiento de estos anteproyectos no responde a un cuestionamiento de la eugenización de la legislación argentina, sino que, por el contrario, los peronistas pretendían monopolizarla.

El Anteproyecto de Ley de Educación Sexual Eugénica, en particular, implicaba su enseñanza en escuelas primarias, secundarias y universidades, impartida por profesionales eugenistas. Su propósito era “la selección del medio ambiente físico, ético y social para la estructuración y nidificación del matrimonio y del nuevo núcleo; la selección de los educadores y de un tipo más conveniente de educación (física, temperamental, caracterológica, intelectual y espiritual), para la formación humana de los hijos futuros” (de Quirós, en Miranda, 2007, p.117). Si bien no fue tratado, este proyecto ilustra el espíritu de una época.

A partir de los años sesenta en Occidente se produce una “bisagra cultural” que impugna las bases del orden sexual y sostiene el derecho a la igualdad de mujeres y hombres y la libertad sexual. Esto da inicio a un cambio radical en cuanto a las concepciones de familia y de sexualidad (Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008), que no alcanzarán un correlato inmediato en las decisiones de Estado en Argentina.

Durante su tercera presidencia, Perón y su ministro de Bienestar Social José López Rega firmaron el Decreto 659 del año 1974 que disponía el control de la comercialización y venta de productos anticonceptivos, junto a la prohibición de desarrollar actividades relacionadas, directa o indirectamente, con el control de la natalidad. La medida recomendaba, además, realizar un estudio sobre el tema y una campaña de educación sanitaria que destacara a nivel popular los riesgos de someterse a métodos y prácticas anticonceptivas. Esta “amenaza que compromete seriamente aspectos fundamentales del destino de la República” se consideraba fruto del accionar de “intereses no argentinos” que desalentaban la consolidación y expansión de las familias, “promoviendo el control de la natalidad, desnaturalizando la fundamental función maternal de la mujer y distrayendo en fin a nuestros jóvenes de su natural deber como protagonistas del futuro de la patria” (Felliti 2009, p.5). La emancipación de la mujer mediante prácticas de control de la natalidad, así como la homosexualidad, cuestionaba el orden natural al escindir el sexo de la procreación.

Miranda (2011; 2007), retomando a Habermas, plantea que en los años 80s aparece una “eugenesia liberal” caracterizado por medidas neoliberales y la biotecnología, que repotenciaron el paradigma eugenésico. Y, a través de una historia de las problematizaciones en torno a la sexualidad en Argentina, caracteriza a la eugenesia latina como el producto de elementos propios del derecho y la medicina, perspectivas ambientalistas y hereditaristas, todos ellos armonizados con la moral sexual impuesta desde la iglesia católica y capaces de incidir como bloque en el Estado, sus instituciones y sus políticas públicas.

En síntesis, como afirman Cesilini y Gherardi (2002):

“históricamente, los derechos reproductivos en la Argentina han estado relacionados con las políticas de población y, como tales, asociados con programas de control de la natalidad, planificación familiar o paternidad responsable. Los gobiernos argentinos tradicionalmente han considerado que el lento crecimiento demográfico constituye un gran problema geopolítico y, en consecuencia, han seguido políticas natalistas. En tal contexto, las mujeres han sido tratadas como una variable demográfica” (p.28).

Tratar a las mujeres como variables demográficas en la actualidad es negar su sexualidad y la autonomía de decisión sobre sus cuerpos como parte de los derechos humanos que integran la Constitución. Maffía puntualiza al respecto que las decisiones femeninas son rechazadas o ignoradas por el sistema de salud en parte porque “la moral dogmática, fundada en la fe y respetable como adhesión voluntaria pretende transformarse en ley impuesta a toda la ciudadanía. Como parte de la maquinaria de control, desde la justicia se transforma el pecado en delito” (2003b, p.125).

Recuperando las palabras de Feijoó (1984) hace más de tres décadas, aún es necesario insistir sobre el derecho al cuerpo como un derecho humano, que respeta la autonomía entre sexo y reproducción, y a la mujer como sujeto deseante: “como para los esclavos, son otros los que toman decisiones por nosotras, por nuestros cuerpos, deseos, necesidades y fantasías” (p.292). Esto implicaría “desterrar toda la temática del control y que podamos sustituirla por la temática de la libertad. Esto nos permitiría salir del atolladero que nos obliga a optar permanentemente por el sí o el no: sí o no al aborto, sí o no al control de la población, sí o no a la homosexualidad. Sólo la libertad nos permitiría superar todos estos dilemas” (Feijoó, 1984, p.298).

1.5 Educar la sexualidad (o cuánto hay allí de educable)

“El cuidado de sí implica también la relación con el otro en la medida que, para cuidar de sí,
hay que escuchar las lecciones de un maestro”.
Foucault (2007, p.63)

La sexualidad, en cuanto contenido a ser enseñado y aprendido sistemáticamente en instituciones educativas, está atravesada por fuertes tensiones vinculadas a la moral, a los ámbitos de las familias y del Estado, así como al mundo privado y al mundo público (Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008). Como se afirmó oportunamente, es a partir de la segunda mitad del siglo XIX que la sexualidad, en su forma general, va a ser interrogada médica y disciplinariamente (Foucault, 2001a). Las cruzadas por la educación natural de los niños en manos de sus padres suponía determinadas características: obedecer a cierto esquema de racionalidad y de supervivencia de la persona, así como su desarrollo normalizado. La propiedad de estas reglas es de los saberes médicos y pedagógicos, quienes “enmarcan y están por encima de la familia misma” (Foucault, 2001a, p.242). Es por eso que Foucault afirma que la sexualidad de los hijos, en manos de los padres, fue el señuelo por el cual se posibilitó el desplazamiento de los niños al espacio normalizado de la educación institucionalizada.

En palabras de Darré (2005), Foucault no otorga relevancia a la enseñanza de la sexualidad por considerarla limitada en Occidente a algunos principios generales y reglas de prudencia. En cuanto a Freud, si bien en sus primeros textos destaca la importancia de clarificar la sexualidad a temprana edad, en sus producciones finales afirma que las teorías sexuales infantiles pueden permanecer intactas a nivel inconsciente aún en la adultez. Como bien sintetiza Ricoeur (2002), “la sexualidad atestigua que una buena parte del psiquismo humano sigue resistiéndose a la educación” (p.244).

Sin embargo, es posible encontrar países que legislaron tempranamente una educación sexual obligatoria en sus escuelas. En 1935 se dispuso en Suecia la educación sexual obligatoria en las escuelas secundarias y en 1956 se amplió a la educación primaria. La Asociación Sueca para la Educación de la Sexualidad (*Riksförbundet för sexuell upplysning* - RFSU) fue la organización civil que desde 1933 pujó por introducir en la agenda pública la temática. Si bien fue en 1979 que la homosexualidad fue eliminada del registro de enfermedades y recién en 1982 se prohibió la mutilación genital femenina, Suecia ha sido pionera en educación sexual con un enfoque abierto y plural. Por su parte, Finlandia en la década del 70 elaboró un curriculum para la educación sexual (Maceiras y otros, 1995; RFSU, 2012). En la actualidad, en estos precursores países escandinavos, el desafío consiste en repensar la educación sexual ante los distintos puntos de partida que impone un alumnado heterogéneo, en muchos casos proveniente de familias migrantes y/o más conservadoras.

Si bien Wainerman y otros (2008) sostienen que en Estados Unidos la educación sexual "fue valorizada en los sesenta cuando llegó a impartirse en la mitad de las escuelas del país (...) [y que] en el contexto de una mayor visibilidad de las reivindicaciones de las feministas y de los homosexuales, la enseñanza fue enfocándose hacia la realización de las y los jóvenes y apartándose del deseo de inculcarles una moral absoluta" (p.25), Fine & McClelland (2006) tienen una mirada diferente luego de examinar la promoción federal de la currícula dedicada a "la Abstinencia solo hasta el Matrimonio" (AUOM) en las escuelas públicas estadounidenses, y en particular cómo estas políticas restringen el desarrollo de la subjetividad sexual y del deseo en las mujeres jóvenes. Esto destaca la continuidad de las políticas y reafirma, casi 20 años después, los hallazgos de Fine en cuanto a la inexistencia del discurso del deseo y del placer en los programas de educación sexual (Fine, 1988).

Los inicios del movimiento de abstinencia nacieron en Estados Unidos en 1981 con la *Adolescent Family Life Act* (AFLA) y siguieron 15 años después con la *Personal Responsibility and Work Opportunity Reconciliation Act* firmada por el presidente Clinton en 1996. En 2005 se estimaba que el 33% de las escuelas del país ofrecían AUOM dentro

de su currícula. Ese año, en respuesta a la última ola de rechazo a la AUOM, se lanzó el programa *Responsible Education about Life* (REAL) cuya propuesta es una educación sexual que sea médicamente precisa, que incluya la abstinencia, los anticonceptivos, que no posea una visión religiosa y que no ignore a los adolescentes que tienen o que hayan tenido relaciones.

Fine & McClelland (2006) critican la visión imperante AUOM y, para ello, conceptualizan como deseo profundo *-thick desire-* al deseo de los jóvenes de llenar su vida con oportunidades educacionales y económicas, libres de violencia y protegido por el saber de la salud reproductiva. En este deseo profundo, afirman, es que debería basarse cualquier propuesta de educación sexual. Asimismo, sus hallazgos resaltan el hecho de que las políticas nacionales tienen un impacto que no es uniforme en la gente joven y que cargan toda la responsabilidad en las chicas, jóvenes de color, adolescentes con discapacidades y lesbianas / gays / bisexuales / trans.

Más aquí en el tiempo se encuentran las investigaciones de Sharon Lamb que remarcan cómo, focalizados en la prevención y los peligros, los docentes pierden la oportunidad de hablar del placer en el marco de los cuidados y las relaciones responsables (Lamb, Lustigb, and Gralingb, 2013). Asimismo, propone ocho principios para el desafío que implica pensar el futuro de la educación sexual (Lamb, 2013, p.457), como se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Ocho principios para pensar el futuro de la educación sexual (basado en Lamb, 2013)

1. Un foco en la ética.
2. La historia, la literatura y las ciencias sociales como herramientas y lecturas.
3. Incorporar las diferentes identidades y prácticas sexuales.
4. El placer debe ser parte del curriculum.

5. Explorar la perspectiva de los derechos humanos y el cuidado.
6. El cuidado mutuo debe estar presente a partir de lecciones sobre la empatía, confianza, amabilidad y la no explotación.
7. Debe desarrollarse desde una perspectiva social, que involucre la autoreflexión y la conciencia sobre los discursos hegemónicos imperantes.
8. También desde una perspectiva histórico religiosa, con las diferentes creencias y prácticas.

La educación sexual debe ayudar a los adolescentes a navegar en la dialéctica del peligro y el deseo. Un foco exclusivo en los riesgos aliena y distorsiona las relaciones humanas y el deseo sexual, sostienen las autoras. En la sociedad del conocimiento, con un despliegue de lugares donde los jóvenes pueden encontrar información sobre la sexualidad, la escuela debe proveer de este tipo de información con objetivos claros ya que la educación sexual es el único contenido académico pensado para preparar a los jóvenes a enfrentar situaciones en el presente y no en el futuro, aunque esto no debería ser excluyente. De allí su urgencia, de allí su importancia.

Algunos de estos dilemas persisten actualmente. Wainerman y otros (2008) los sintetizan en si la educación sexual se define como la enseñanza y el aprendizaje de un proceso biológico que supone el ejercicio de la genitalidad o como parte del vivir con otros; si debe centrarse en la prevención o en la educación; si es recomendable que sea un contenido transversal o una asignatura en sí misma; si la deben enseñar los docentes o especialistas externos a la institución educativa; si debe ser un espacio compartido por hombres y mujeres; si las familias deben participar, y siguen...

Hace algún tiempo McLaren (1994) afirmaba la necesidad de elaborar pedagogías de la educación sexual “que pongan a los estudiantes en condiciones de construir un conocimiento que se viva en el cuerpo, se lo sienta en los huesos, y se sitúe en un

compromiso más amplio con la justicia y la emancipación sociales” (p.130). Para ello, tendría que ubicarse fuera de los límites de los discursos culturales hegemónicos.

Aún hoy, desde una variedad de posturas –especialmente el discurso médico- se sostiene que la escuela no logra los objetivos que se le plantean en términos de educación sexual, si bien tanto los libros de lectura, como el curriculum oculto y las prácticas pedagógicas continúan reproduciendo los estereotipos que estas mismas posturas construyeron. Aún hoy, luego de la segunda ola del feminismo, la sociología crítica y poscrítica de la educación, las teorías *queer* y los *Men's Studies*, entre otros, puede tener sentido realizar la siguiente pregunta: ¿por qué surgen en los últimos 15 años propuestas legislativas en América Latina que vuelven a colocar en la agenda pública a la educación sexual?

1.6 Discursos globales sobre educación sexual y la salud reproductiva

La Carta de las Naciones Unidas se firmó el 26 de junio de 1945 en San Francisco. En su preámbulo declara que los pueblos allí reunidos se hallan “resueltos a reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana, en la igualdad de derechos de hombres y mujeres y de las naciones grandes y pequeñas”.

Posteriormente, en particular desde la Declaración Universal de Derechos Humanos, en diciembre de 1948 y hasta la actualidad, en numerosas oportunidades naciones, funcionarios, especialistas en el tema, han firmado acuerdos en pos de la defensa de los derechos humanos. La educación y la salud, en estas declaraciones, ocupan un lugar destacado.

La Declaración Universal de Derechos Humanos sostiene:

“toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos

económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad” (Art. 22);

“la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (...) Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos” (Art. 26).

En el Pacto San José de Costa Rica, firmado en 1969, los Estados Partes se comprometen a:

“adoptar providencias, tanto a nivel interno como mediante la cooperación internacional, especialmente económica y técnica, para lograr progresivamente la plena efectividad de los derechos que se derivan de las normas económicas, sociales y sobre educación, ciencia y cultura, contenidas en la Carta de la Organización de los Estados Americanos, reformada por el Protocolo de Buenos Aires, en la medida de los recursos disponibles, por vía legislativa u otros medios apropiados”. (Art. 26)

“remitir a la Comisión copia de los informes y estudios que en sus respectivos campos someten anualmente a las Comisiones Ejecutivas del Consejo Interamericano Económico y Social y del Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura, a fin de que aquella vele porque se promuevan los derechos derivados de las normas económicas, sociales y sobre educación, ciencia y cultura, contenidas en la Carta de la Organización de los Estados Americanos, reformada por el Protocolo de Buenos Aires”. (Art. 42)

El Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo realizada en El Cairo en 1994 fue diseñado para los siguientes 20 años. Tal como señalan Pantelides y López (2005), se hace allí referencia explícita por primera vez al rol de los hombres en relación con la sexualidad y la salud reproductiva. En las declaraciones finales la Dra. Nafis Sadik, Secretaria General de la Conferencia, afirmaba:

“... empieza en la realidad del mundo en que vivimos y nos muestra el camino hacia una realidad mejor. El Programa contiene objetivos y recomendaciones sumamente concretas

en los sectores, que se refuerzan mutuamente, de la mortalidad infantil y materna; la educación; y la salud reproductiva y la planificación familiar; pero su efecto tendrá un alcance mucho mayor. Este Programa de Acción tiene un potencial capaz de cambiar al mundo”.

En 1995, año del cincuentenario de la Fundación de las Naciones Unidas, los gobiernos que participaron en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing retomaron el Programa de Acción de la Asamblea General de las Naciones Unidas del año anterior, reconociendo y reafirmando que “el derecho de todas las mujeres a controlar todos los aspectos de su salud, en particular su propia fecundidad, es básico para la potenciación de su papel”. Asimismo, acordaron promover su desarrollo sostenible, es decir, un crecimiento económico sostenido mediante la educación durante toda la vida y la atención de la salud para niñas y mujeres, aclarando la necesaria igualdad de acceso y de trato de hombres y mujeres en la educación y la atención de salud, incluyendo la salud sexual y reproductiva de la mujer y su educación. Para ello, se explicitó que el éxito de la Plataforma de Acción propuesta requiere de recursos a nivel nacional e internacional, recursos financieros para fortalecer la capacidad de las instituciones y de cooperación y asistencia internacional constantes.

La Plataforma de Acción reconoce que las organizaciones de mujeres y los grupos feministas son un catalizador del cambio, promoviendo leyes en pos del adelanto de la mujer desde nuevos enfoques. Siguiendo estos avances y advirtiendo que “el adelanto de la mujer y el logro de la igualdad entre la mujer y el hombre son una cuestión de derechos humanos y una condición para la justicia social y no deben encararse aisladamente como un problema de la mujer”, proponen “esferas de especial preocupación” en las cuales hacen foco las metas propuestas: persistente y creciente carga de la pobreza que afecta a la mujer; disparidades e insuficiencias y desigualdad de acceso en materia de educación y capacitación; disparidades e insuficiencias y desigualdad de acceso en materia de atención de la salud y servicios conexos; violencia contra la mujer. A continuación se transcriben algunos fragmentos que resultan de especial relevancia en el tema abordado en la presente investigación:

“Promover, con el apoyo de sus padres y en colaboración con el personal y las instituciones docentes, la elaboración de programas educativos para niñas y niños y la creación de servicios integrados, a fin de fomentar la comprensión de sus responsabilidades y ayudarles a asumir esas responsabilidades, teniendo en cuenta la importancia de esa educación y esos servicios para el desarrollo personal y la autoestima, así como la necesidad urgente de evitar los embarazos no deseados, la propagación de enfermedades transmitidas sexualmente, especialmente el VIH/SIDA, y fenómenos tales como la violencia y el abuso sexuales”.

“El asesoramiento y el acceso a la información y a los servicios relativos a la salud sexual y reproductiva de los adolescentes siguen siendo insuficientes o inexistentes; no se suele tomar en consideración el derecho de las muchachas a la intimidad, la confidencialidad, el respeto y el consentimiento fundamentado. Desde los puntos de vista biológico y psicosocial, las adolescentes son más vulnerables que los varones al abuso sexual, la violencia y la prostitución y a las consecuencias de las relaciones sexuales prematuras y sin protección. La tendencia a tener experiencias sexuales a temprana edad, sumada a la falta de información y servicios, aumenta el riesgo de embarazos no deseados y a edad prematura, así como de contraer el VIH y otras enfermedades de transmisión sexual y de abortar en condiciones peligrosas. La maternidad prematura sigue siendo un obstáculo para el progreso educacional, económico y social de la mujer en todo el mundo (...) No se suele enseñar a los adolescentes a respetar la libre determinación de la mujer y a compartir con ella la responsabilidad que conllevan las cuestiones relativas a la sexualidad y a la reproducción”.

“La salud reproductiva es un estado general de bienestar físico, mental y social, y no de mera ausencia de enfermedades o dolencias, en todos los aspectos relacionados con el sistema reproductivo y sus funciones y procesos. En consecuencia, la salud reproductiva entraña la capacidad de disfrutar de una vida sexual satisfactoria y sin riesgos y de procrear, y la libertad para decidir hacerlo o no hacerlo, cuándo y con qué frecuencia (...) Incluye también la salud sexual, cuyo objetivo es el desarrollo de la vida y de las relaciones personales y no meramente el asesoramiento y la atención en materia de reproducción y de enfermedades de transmisión sexual”.

En cuanto a la niña en particular, la declaración afirma que “los medios educativos viciados por prejuicios basados en el género, como los programas de estudios, materiales y prácticas, las actitudes de los profesores y las relaciones dentro del aula, refuerzan las desigualdades de género ya existentes”. Por otra parte, y debido a diversos factores como las presiones sociales, la falta de leyes que la protejan o el hecho de que éstas no se hagan cumplir, “la niña es más vulnerable a todo tipo de violencia, especialmente la sexual, inclusive la violación, el abuso sexual, la explotación sexual, la trata, posiblemente la venta de sus órganos y tejidos, y los trabajos forzados”. En cuanto a la niña con discapacidad, se suman otras barreras por lo cual “es preciso que se le garantice la no discriminación y el disfrute, en condiciones de igualdad, de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, de conformidad con las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad”.

Los puntos expresados en el Programa de Acción de 1994 fueron retomados en la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo realizada en 1999, enfatizando la necesidad de superar las limitaciones financieras, institucionales y humanas y detallando algunas medidas esenciales. Entre ellas, la ampliación de políticas educativas que tengan en cuenta las cuestiones de género y de cultura, con especial atención a los migrantes, las poblaciones indígenas y las personas con discapacidades y la inclusión en todos los niveles educativos de contenidos referentes a la salud sexual y reproductiva.

En el año 2000, en la ciudad de New York, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Declaración del Milenio, en la cual se determinan valores fundamentales esenciales para las relaciones internacionales en el siglo XXI, a saber: la libertad, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia², el respeto por la naturaleza y la responsabilidad común. También en el año 2000, en la ciudad de Santo Domingo, los países americanos evaluaron los progresos realizados en el continente en cuanto a las metas formuladas en la

² A los fines de esta investigación es pertinente destacar la conceptualización de tolerancia que se explicita en la Declaración: *los seres humanos se deben respetar mutuamente, en toda su diversidad de creencias, culturas e idiomas. No se deben temer ni reprimir las diferencias dentro de las sociedades ni entre éstas; antes bien, deben apreciarse como preciados bienes de la humanidad. Se debe promover activamente una cultura de paz y diálogo entre todas las civilizaciones.*

“Conferencia Mundial de Educación para Todos” (Jomtien, 1990) y acordaron un Marco de Acción Regional para renovar los compromisos asumidos para los siguientes quince años. En el eje denominado “Educación para la Vida”, uno de los considerandos afirma que la educación debe proporcionar habilidades y competencias para vivir y desarrollar (entre otros ítems) la sexualidad, por lo cual dichos aprendizajes deberán incluirse como contenidos curriculares transversales o disciplinares. Para ello, la capacitación involucrará a docentes así como a padres y madres de familia, jóvenes y adultos.

Con una agenda de preocupaciones diferente, durante la Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo del año 2002 se aprobó el Consenso de Monterrey. Allí, las metas de desarrollo convenidas internacionalmente, incluso las establecidas en la Declaración del Milenio, fueron puestas en diálogo con la desaceleración económica mundial, instando a los países desarrollados y en desarrollo a construir nuevas alianzas. La base de las mismas estaría dada por la responsabilidad de cada país de su propio desarrollo económico y social, a la cual se suman las oportunidades de comercio e inversión en un mundo globalizado y el desempeño de los bancos de desarrollo multilaterales y regionales, indispensables para atender las necesidades de los países con economías en transición o sumidos en la pobreza, siempre que hayan adoptado “políticas económicas racionales pero que no tienen suficiente acceso a los mercados de capital”.

Siguiendo las mismas líneas, la Cumbre Mundial de las Naciones Unidas, realizada en New York en septiembre de 2005, retoma los objetivos de las reuniones antes mencionadas en cuanto a salud sexual y reproductiva y educación, e incorpora puntos específicos sobre financiamiento e inversiones para la consecución de los mismos, en cuanto se afirma que “continuará el apoyo a los países en desarrollo y los países de economía en transición por crear un entorno nacional propicio para atraer inversiones mediante, entre otras cosas, el establecimiento de un clima transparente, estable y previsible para las inversiones”.

En octubre del mismo año, en Badajoz (España), se reunieron los delegados de los Estados Miembros de la Organización Iberoamericana de Juventud, con el propósito de adoptar y

suscribir la Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes que retomaría las conclusiones y el Plan de Acción del Foro Mundial de Juventud de Naciones Unidas celebrado en 1998.

El Art. 23 de la Convención se titula “Derecho a la educación sexual” y está compuesto por 4 incisos:

- “1. Los Estados Parte reconocen que el derecho a la educación también comprende el derecho a la educación sexual como fuente de desarrollo personal, afectividad y expresión comunicativa, así como la información relativa a la reproducción y sus consecuencias.
2. La educación sexual se impartirá en todos los niveles educativos y fomentará una conducta responsable en el ejercicio de la sexualidad, orientada a su plena aceptación e identidad, así como, a la prevención de las enfermedades de transmisión sexual, el VIH (Sida), los embarazos no deseados y el abuso o violencia sexual.
3. Los Estados Parte reconocen la importante función y responsabilidad que corresponde a la familia en la educación sexual de los jóvenes.
4. Los Estados Parte adoptarán e implementarán políticas de educación sexual, estableciendo planes y programas que aseguren la información y el pleno y responsable ejercicio de este derecho”.

Persiguiendo objetivos diferentes, pero entrelazados con las declaraciones de los organismos internacionales antes reflejadas, fueron redactados por 29 especialistas de 25 países reunidos en la Universidad de Gadjah Mada de Indonesia en el año 2006 los Principios de Yogyakarta sobre la Aplicación de la Legislación Internacional de Derechos Humanos en Relación con la Orientación Sexual y la Identidad de Género. En su introducción se afirma:

“Muchos Estados y sociedades imponen a las personas normas relativas a la orientación sexual y la identidad de género a través de las costumbres, las leyes y la violencia, y procuran controlar cómo las personas viven sus relaciones personales y cómo se definen a sí mismas. La vigilancia en torno a la sexualidad continúa siendo una de las fuerzas

principales que sustentan la perpetuación de la violencia basada en el género y de la desigualdad entre los géneros”.

Los Principios de Yogyakarta reflejan el estado actual de la legislación internacional de derechos humanos en relación a las cuestiones de género, reafirmando la necesidad de que en todos los países se cumplan con estas normas. Asimismo, entienden:

“que la ‘orientación sexual’ se refiere a la capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un género diferente al suyo, o de su mismo género, o de más de un género, así como a la capacidad de mantener relaciones íntimas y sexuales con estas personas” y que “la ‘identidad de género’ se refiere a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (que podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios médicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que la misma sea libremente escogida) y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales”.

Algunos de los Principios establecidos hacen referencia al derecho universal al disfrute de los derechos humanos, a la igualdad y a la no discriminación, a la vida, a la privacidad y a participar en la vida pública, entre otros. En particular, en cuanto al derecho a la educación se afirma que “toda persona tiene derecho a la educación, sin discriminación alguna basada en su orientación sexual e identidad de género, y con el debido respeto hacia estas”; respecto al derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud se explicita que “todas las personas tienen el derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental, sin discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género. La salud sexual y reproductiva es un aspecto fundamental de este derecho”. Para el cumplimiento de este último, los Estados deberán garantizar que los programas y servicios de salud respeten la diversidad y estén disponibles en igualdad de condiciones y sin discriminación para todas las personas.

Por último, el Principio N°29 se denomina Responsabilidad y su contenido es de especial relevancia a los fines de este trabajo, puesto que sostiene:

“Toda persona cuyos derechos humanos sean violados, incluyendo los derechos a los que se hace referencia en estos Principios, tiene derecho a que a las personas directa o indirectamente responsables de dicha violación, sean funcionarios o funcionarias públicas o no, se les responsabilice por sus actos de manera proporcional a la gravedad de la violación. No deberá haber impunidad para quienes cometan violaciones a los derechos humanos relacionadas con la orientación sexual o la identidad de género”.

De esta manera se explicita la responsabilidad concerniente a la realización de los derechos humanos de la comunidad internacional en cuanto promesas legales consensuadas, si bien la respuesta a los Principios de Yogyakarta es analizada como “fragmentada y poco consistente” (The Global Arc for Justice, 2009, p.3).

Dos años más tarde, el 1 de agosto de 2008 en la Ciudad de México, en el marco de la XVII Conferencia Internacional de SIDA y con el objetivo de fortalecer la respuesta a la epidemia del VIH en el contexto educativo formal y no formal, 30 ministros de salud y 26 de educación de América Latina y el Caribe firmaron la Declaración Ministerial Prevenir con Educación. El diagnóstico presentado en dicha reunión fue preparado por un equipo técnico del Instituto Nacional de Salud Pública (INSP) de México, asesorado por el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) y la UNESCO.

La denominada “1ra Reunión de Ministros de Salud y Educación para Detener el VIH e ITS en Latinoamérica y El Caribe” se propuso alcanzar las siguientes metas: para el año 2015, reducir en 75% la brecha en el número de escuelas que actualmente no han institucionalizado la educación integral en sexualidad, para los centros educativos bajo la jurisdicción de los Ministerios de Educación y en 50% la brecha en adolescentes y jóvenes que actualmente carecen de cobertura de servicios de salud para atender apropiadamente sus necesidades de salud sexual y reproductiva.

La implementación de acciones conjuntas entre los Ministerios de Educación y Salud es una tarea particularmente compleja. Fernández (2008) analiza distintas leyes que combinan dos derechos humanos: educación y salud, enfatizando en la sexualidad y la reproducción, para lo cual retoma las definiciones de la Organización Mundial de la Salud. El Equipo de Apoyo Técnico para América Latina y el Caribe del Fondo de Población de las Naciones Unidas, clave para la reunión de ministros antes mencionada, profundiza esta mirada y releva en un documento del 2005 las definiciones de salud sexual y reproductiva que, en los últimos años, permitieron complejizar las políticas públicas abocadas a ella. Así, de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud precisa que la salud sexual y reproductiva es un estado de bienestar físico, mental y social en todos los aspectos relacionados al sistema reproductivo, sus funciones y procesos. Esto incluye la capacidad de disfrutar de una vida sexual placentera, segura y con libertad de decidir si tener o no relaciones sexuales, cuándo y con qué frecuencia. Los derechos humanos a la sexualidad y los derechos reproductivos, por su parte, incluyen el derecho de las personas a tener control y decidir libre y responsablemente respecto de su sexualidad, incluida su salud sexual y reproductiva, sin verse sujetos a coerción, discriminación y/o violencia. En este marco es posible hallar el derecho a conocer, explorar y encontrar placer en el propio cuerpo; el derecho a la intimidad, la privacidad y la libre expresión de sentimientos; el derecho a ejercer la sexualidad independientemente de la reproducción; el derecho a vivir la sexualidad de manera placentera, libre de prejuicios, culpas y violencia; el derecho a controlar la fecundidad a través del propio cuerpo o el de la pareja; el *derecho a la educación sexual integral*, con información clara, oportuna y libre de prejuicios; y el derecho a servicios de salud sexual integral especializados.

En 2010 se destaca el aporte de Vernor Muñoz, relator especial para Naciones Unidas sobre el derecho a la educación, quien precisa que sexualidad, salud y educación son tres derechos interdependientes que las instituciones educativas deben abordar desde las diversas expresiones de la sexualidad humana y de las relaciones interpersonales, sin reducir el tema a un abordaje biológico de la reproducción e incorporando el placer y el

disfrute de la sexualidad, desterrando visiones culpabilizadoras del erotismo que restringen la sexualidad a la mera función reproductiva:

"Es preciso que las personas seamos capaces de cuidar nuestra salud, vivir nuestra sexualidad de manera positiva, responsable y con respeto a los demás, para lo cual requerimos ser conscientes de nuestras necesidades y derechos. Esto sólo es posible si recibimos educación sexual de carácter integral desde las primeras etapas de nuestra formación y durante todo el itinerario educativo. Para este fin, la escuela debe fomentar el pensamiento crítico del alumnado en torno a las diversas expresiones de la sexualidad humana y de las relaciones interpersonales, sin reducir el tema a un abordaje biológico de la reproducción" (NNUU, 2010, p.5).

En pocas palabras, la agenda global en las últimas décadas ha sido atravesada e interpelada en numerosas oportunidades por la educación sexual y la salud reproductiva desde distintos escenarios, en las voces de numerosos actores y desde diferentes registros discursivos. El rol de la mujer como catalizador del cambio –para lo cual es necesario la inversión de recursos económicos desde los Estados- es introducido a partir de la descripción de un claro marco de desigualdad que afecta sus posibilidades de educación, de acceso a los servicios de salud y de exposición a la violencia física y psíquica. La educación, impregnada históricamente por estigmatizaciones de género, refuerza estas desigualdades desde corta edad. La atenta mirada hacia la sexualidad se convierte en represión, pero también en resistencia y en nuevas miradas que se abren camino.

1.7 La educación sexual y la salud reproductiva en la agenda pública latinoamericana

El análisis de las leyes puede involucrar variables muy disímiles. Nosiglia (2007), citando a Groisman, aborda la caracterización del lenguaje usado desde el punto de vista jurídico como pedagógico, subrayando las imprecisiones así como las numerosas expresiones de deseo que no son operacionalizadas.

En cuanto al caso particular de la ley de educación sexual en Argentina, Rotondi (2008) explicita posiciones que son planteadas en la normativa: la inclusión, el derecho, el enfoque de género y la integralidad de la experiencia educativa. Respecto a la reglamentación de la implementación, propone el fortalecimiento del debate y la mirada atenta a las escuelas y sus necesidades particulares para poder poner en acción a la ley. En la misma ley y como parte de una reflexión más amplia respecto a las escuelas públicas de gestión privada, Galli y otros (2012) destacan que “por primera vez, un tema educativo tan complejo y difícil, en su aplicación, por su naturaleza y trascendencia, se debe aplicar en la gestión privada” (p.50) y sostienen que “ante las modificaciones sociales, culturales que se observan en los criterios actuales que informan las concepciones y costumbres de la sociedad argentina, en relación a este *problema*³, sin dudar, la ley resultaba necesaria”. Sin embargo, afirman que el artículo 5º, que dicta “cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad socio cultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros”, no fue respetado en algunos de los materiales que llegaron a las escuelas para su lectura obligatoria.

Es posible, sin entrar en la implementación de las leyes, analizar las relaciones de poder e influencias que giran en torno a la letra final de las leyes, identificando una cartografía de la disputa del discurso. Al respecto, Arias y Bazán (2007) realizan un cuadro de influencias referido a las políticas públicas que incluyen temas de sexualidad. En el centro de dicho cuadro se encuentra el Estado, rodeado por la Iglesia, luego ubican a los que denominan “políticos fundamentalistas” y a los académicos. Si bien dentro de este último grupo sería posible ubicar a los estudios de género, que son analizadores en este trabajo, los mismos están presentes con diferentes discursos, en el resto de los actores políticos mencionados.

Respecto a la conciencia de género, el poder y el empoderamiento en los proyectos sociales, Di Marco (2005) retoma el marco propuesto por Nayla Kabeer para quien es preciso analizar las relaciones de producción dentro de las instituciones como la familia, el

³ El énfasis es propio.

mercado, el Estado y la comunidad para comprender cómo el género y otras desigualdades son creados y reproducidos. Asimismo, Kabeer (2006) enfatiza la potencialidad de las políticas públicas para quebrar los modelos de género imperantes alrededor del mundo. En aquellos países en los cuales son más amplias las desigualdades de género –por ejemplo, allí donde el papel de la mujer solo está definido en términos reproductivos y su posibilidad de educación se reduce a ser una mejor madre y esposa-, los efectos de la educación también son más limitados.

Desde la antropología médica Ortale (2008) propone en su investigación analizar los programas de salud sexual y reproductiva y contrastarlo con las percepciones y experiencias de maternidad de madres adolescentes. En ese trabajo aplica la perspectiva de género y de derechos –así la denomina la autora- a fin de identificar sus consonancias, potencialidades y limitaciones para comprender y abordar los problemas de la salud sexual y reproductiva. La metodología aplicada en este estudio se basa en el análisis de leyes y programas vinculados al tema y en entrevistas semiestructuradas. A partir de esta información, se propone develar la construcción y las interpretaciones sobre la maternidad adolescente en el campo jurídico y el sector de la salud, y contrastarla con los datos producidos en las entrevistas. Algunas de las apreciaciones que realiza refieren a que las acciones de salud sexual y reproductiva tienen como principal destinatarios a las mujeres adultas heterosexuales, el énfasis en la salud reproductiva y no en la salud sexual, así como en las conductas de riesgo.

Cepeda (2008), por su parte, aborda el análisis de las políticas sociales a partir de la concepción simbólica de la sexualidad que tienen algunos sectores que componen el Estado. Su objetivo es identificar cómo en el proceso de construcción y diseño de políticas públicas que abordan los derechos reproductivos y sexuales priman lógicas que no recuperan “la alteridad y la diferencia en términos de ciudadanías igualitarias” (p.24). Afirma que las políticas de sexualidad por ella relevadas –el Decreto 650 del año 1974 que prohibió los anticonceptivos orales; los debates sobre salud reproductiva en la reforma constitucional de 1994 y la Ley de Educación Sexual de 2006- están mediadas por

construcciones hegemónicas de género e instituidas por valores que privilegian la heteronormatividad y la reproducción. La presencia del paradigma biomédico es entendida por la autora como el impedimento central para que “las políticas relacionadas con los derechos reproductivos y sexuales dejen de estar articuladas por las nociones de prevención, salud, enfermedad y normalidad” (2008, p.24).

Al volver sobre el eje de esta investigación que articula las nuevas políticas en materia de educación sexual con la mirada de las teorías de género es posible encontrar varias investigaciones recientes. Darré (2005) establece como objetivo de su investigación “describir y analizar las formas en que fue tematizada la educación sexual a propósito de su inclusión en el sistema de enseñanza pública en Uruguay a lo largo del siglo XX” (p.14). Con esta finalidad, utiliza algunas categorías de género -sexo, sexualidad, género, discurso pedagógico- en el análisis como una lente capaz de mostrar otros fenómenos sociales y reconstruir los conflictos y articulaciones entre las relaciones de fuerza de distintos sectores.

El Equipo Latinoamericano de Justicia y Género (2009) dedica un importante capítulo a las políticas de igualdad de oportunidades en educación. En él reflexionan sobre los cambios legislativos y la incorporación de contenidos de género y derechos humanos en el curriculum escolar. Asimismo, recuperan algunos debates académicos que se suscitaron a partir del proyecto de la Ley de Educación Nacional en Argentina que incluyen críticas desde las teorías de género sobre la concepción de familia que continúa imperando. Respecto a la Ley de Educación Sexual señalan los aspectos más novedosos que se incorporan en los aprendizajes prioritarios para el nivel medio: anticoncepción, uso del preservativo para evitar el VIH/SIDA; problematización del aborto; violencia; construcción de la feminidad y la masculinidad. También incorporan una breve reseña del programa “Retención escolar de alumnas embarazadas, madres y de alumnos padres en escuelas medias y técnicas de la ciudad de Buenos Aires”.

Para el caso de la ley de educación sexual en la ciudad de Buenos Aires, Lavigne (2007) hace referencia a los proyectos de ley presentados y el texto que finalmente se constituyó en ley. Su objetivo es la construcción de la educación sexual como política pública para, en una segunda etapa, relevar los diseños curriculares propuestos, avanzando hacia la educación sexual como problema pedagógico. El punto de partida que se sostiene en la investigación –estudio etnográfico desde una perspectiva de género- es que las “políticas públicas son uno de los principales resortes con que el Estado moderno asume las funciones de control, regulación y normalización de las prácticas e identidades sociales” (p.15).

Algunos años antes y a partir de una mirada histórica, Subirats y Brullet (1988) explican cómo junto con la conformación de los sistemas educativos se construyeron también dos modelos diferenciales sexistas, vinculados a destinos sociales diferentes: la preocupación por cómo educar a los niños en la escuela y el debate sobre educar escolarmente o no a las niñas.

Wainerman y otros (2008), por su parte, argumentan que la sexualidad

“no es sólo una cuestión de salud ni de reproducción. Antes que mirar a las los jóvenes como una población en riesgo hay que mirarlos como una población con derecho a diseñar su propio proyecto de vida (...) Esto requiere una mirada integral de las personas que trasciende lo orgánico, lo genital, lo exclusivamente biológico y corporal, para incluir aspectos que tienen que ver con lo social, con lo normativo, con lo afectivo, con las relaciones interpersonales, con el poder y con la igualdad de ambos sexos para ejercerlo” (p.134).

La sexualidad, sostienen las autoras, es un componente esencial de la identidad. Su deslegitimación, ocultamiento, neutralización mediante distintos mecanismos implica la negación del derecho a la identidad. Y, a pesar de estas afirmaciones, siguen presentes las preguntas: ¿es posible educar en y para la sexualidad sin disciplinar y normalizar?

1.8 La educación bajo la lente de la justicia social

Partiendo de un posicionamiento de derechos, numerosas investigaciones en los últimos años han intentado delimitar un campo de conocimientos que fortalezca la conformación de una sociedad más justa. Muchas de ellas han destacado el valor que la educación tiene en ese camino, tanto por su potencialidad de generar cambios como de obstruirlos (Connell, 2006; Keddie, 2012; Parker, Petchesky, y Sember, 2008; Sapon-Shevin, 2013; Veleda y otros, 2011).

Sapon-Shevin (2013), teniendo como horizonte la inclusión plena, expone que la escuela puede llegar a ser un lugar hostil para las diferencias, y que éstas pueden llegar a convertirse en argumentos para la segregación. Y es en esta operación de separación de las personas o de ocultamiento de las diferencias que se “dejan intactas (y sin mejorar) las prácticas, políticas y procedimientos que se realizan actualmente en las aula y escuelas” (p.73). La autora destaca cómo los discursos sobre educación inclusiva están desconectados de otros discursos -multiculturalidad, educación especial, raza, pobreza, género- que manifiestan los mismos problemas y son abordados a partir de la marginalización y segregación. Una sociedad más justa “solo comenzará con el reconocimiento de la naturaleza humana común a todas las personas” (p. 79). En ese contexto deseado, lo común y lo diverso se potencian, dejan de ser sólo categorías para encarnarse en cuerpos que las portan y que construyen su identidad a partir de ellas.

“Al fin y al cabo (...) las personas de color constituyen la mayoría de la población mundial. Las mujeres componen el 51 % de la población global. La mayor parte de las personas no vive en la abundancia...” recuerdan Van Der Klift y Kunc (1994, p.396) resaltando obviedades que son perdidas de vista muy a menudo, a igual tiempo que la pérdida de derechos es avalada bajo el velo de las diferencias y reforzada cuantas más variables desfavorables atraviesan a los sujetos.

En particular, en cuanto refiere a los ejes de esta investigación, la regulación de la sexualidad por parte de los Estados nunca fue implementada a partir de una lectura de derechos –mucho menos, derechos humanos y aún menos desde un enfoque que busca promover la justicia social-, sino que fue regulada y reglamentada a partir de “una moralidad social hegemónica, o al menos predominante” (Morales Aché, 2008, p.144). El rol de la justicia, en esta línea, es la de tribunales ordinarios, impregnada en prohibiciones de ciertas prácticas que no forman parte de lo “socialmente aceptable” o, como se ha mencionado en otras ocasiones (Zacarías, 2013b), esa moral laicizada que encorseta a los sujetos.

Es el caso de las mujeres, cuya falta de libertades se encuentra asociada a la ausencia de una educación que les proporcione información relevante para revertir situaciones de injusticia, afirma Caviglia (2014), quien rescata el enfoque del liberalismo político contemporáneo en cuanto a la justicia para con la mujer, que construye un andamiaje de derechos y libertades igualitarios considerando la voz de las mujeres. Una educación que altere la situación de destino y posibilite otros caminos, otras vivencias distintas al acoso callejero, al acoso laboral, la violación dentro de la familia, la ola de femicidios, la desigualdad de trato y remuneración a iguales responsabilidades, la posibilidad de corporizar modelos alternativos de feminidad, entre otras situaciones. En síntesis, tal como destaca Nussbaum (2002) "las mujeres tienen menos oportunidades que los hombres de vivir libres de temores y de disfrutar de tipos más gratificantes de amor" (p.28).

Y es el caso también de las sexualidades disidentes, presas de las agendas de políticas biomédicas y religiosas, que tienden a reforzarse al operar conjuntamente, cuando en muchas ocasiones se presentan como opuestas. Ambas “perciben la sexualidad en términos biológicos simplistas, como algo fijo y determinado, ubicado en el cuerpo (genes, genitales, hormonas) o en el alma, desconectado de las realidades sociales y contextuales” (Petchesky, 2008, p.11).

Algunas de estas líneas de indagación fueron parte de una investigación anterior que permitió dar cuenta en forma sintética de la existencia de un nuevo marco de leyes y regulaciones que delimitan de una manera particular la educación en Latinoamérica y que incorporan “nuevos componentes” como la educación sexual y la salud reproductiva (Zacarías, 2013a). Dicho trabajo da origen al presente cuya novedad es precisamente interpelar a las nuevas legislaciones de la región en cuanto al modo de incorporación que sostienen –o no- de las categorías propuestas a partir de entender la educación como una contribución para una sociedad más justa, que trabaje contra las opresiones desde el sistema central pero también desde las aulas (Murillo y Hernández, 2011), sin perder de vista que el contexto educativo es fértil para el cambio, tan fértil como lo ha sido para reforzar la exclusión. Y sosteniendo un marco teórico enriquecido por los estudios de género, que introducen al análisis de las leyes categorías que no son novedosas, pero que acercan un interesante modo de visualizar, visibilizar y analizar las viejas y nuevas desigualdades que se sostienen en las sociedades contemporáneas –como fue relevado en las investigaciones de distintas políticas públicas en este apartado- en tiempos de educación para todos, igualdad de oportunidades, universalización y calidad. En este *corpus* de conocimiento se inserta la presente investigación, cuyo marco teórico se detalla en el siguiente apartado.

Capítulo 2: Políticas educativas, sexualidad y Justicia Social

2.1 Algunas aproximaciones a la cartografía de la disputa

“El mundo de la sexualidad es un mundo plagado de prohibiciones”

Foucault (2007, p.35)

Los textos mediante los cuales se plasman las políticas educativas otorgan un nuevo marco en el cual se comienza a delimitar aquello que es pensable, deseable, decible, practicable respecto a la educación, entendiendo a estas políticas como un discurso que clasifica, ordena, distribuye, limita, omite, silencia, censura y domina el acontecimiento aleatorio, así como es resistido (Foucault, 1992). “El texto físico [de una política] que estalla a través del buzón de la escuela (...) tiene una historia representada e interpretada y tampoco ingresa en el vacío social o institucional” (Ball, 2002, p.22) y los efectos de la política, en cambio, son primordialmente discursivos, oficializan un saber autorizado e, incluso, limitan el cambio. Siguiendo al mismo autor (en Senén González, 2008), el estudio de las políticas implica la visualización y el análisis de trayectorias dinámicas, donde abundan intereses y tácticas – particulares y corporativos- que se renuevan y se redefinen en forma constante.

En cuanto a las políticas destinadas a la educación sexual, como fue reseñado anteriormente, existe una multiplicidad de discursos que pugnan por delinear ese saber autorizado. Entre ellos se considera importante mencionar el Programa de Acción de la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo (El Cairo 1994) y la Plataforma de la Conferencia Internacional de la Mujer (Beijing 1995), que reafirman que los derechos sexuales y reproductivos son una parte inalienable, integral e indivisible de los derechos humanos universales. Uno de los factores involucrados para que estos derechos mantengan sus principios de dignidad e igualdad humana es, precisamente, la educación sexual. Es decir, para hacer efectivos los derechos sexuales y reproductivos se necesita de un saber legitimado.

Se considera pertinente, en este punto, recordar el concepto de disciplinamiento interno de los saberes gestado por Foucault. El autor define como “saberes sujetos” a los “bloques de saber históricos que estaban presentes y enmascarados dentro de conjuntos funcionales y sistemáticos, y que la crítica ha podido hacer reaparecer a través del instrumento de la erudición” (Foucault, 1996, ps.17-18). Siguiendo el argumento foucaultiano, “no hay ejercicio del poder posible sin una cierta economía de los discursos de verdad” (1996, p.28) y es en función de estos discursos verdaderos que portan efectos específicos de poder que todos somos juzgados, clasificados, obligados a deberes, destinados a ciertos modos de vivir o de morir. Más allá de la potencia analizadora de estas afirmaciones, Foucault avanza hacia otro concepto, la tecnología del biopoder que, a diferencia de las disciplinas, no ejerce su poder sobre el cuerpo como tal, sino por mecanismos globales que aseguren la regularidad de la población. “Estos dos conjuntos de mecanismos, uno disciplinario y el otro regulador, no se ubican en el mismo nivel. Esto permite que no se excluyan y que se articulen uno con otro” (Foucault, 1996, p.202), siendo la norma el elemento articulación entre ambos niveles. Castro (2004) resume que el biopoder posee dos caras, una como poder sobre la vida a través de las políticas de la vida biológica, como las de la sexualidad, y la otra a partir del racismo, como poder sobre la muerte. La demografía, la higiene pública, la vejez, el urbanismo y la ecología serán sucesivamente el foco de acción de esta nueva forma de poder. Indispensable para el desarrollo del capitalismo, el biopoder asegurará la inserción de cuerpos controlados en el sistema económico productivo.

En este marco, la discursividad pedagógica está conformada por una diversidad de registros: leyes, circulares, curriculum; todas estas normativas que establecen parámetros y excluyen. En el ámbito educativo se destacan las discusiones vinculadas al prestigio y al rol de las disciplinas particularmente en los estudios del curriculum. Goodson (2003) sostiene, en la actualidad, la importancia central del curriculum escrito como “testimonio visible y público de justificaciones racionales escogidas y una retórica legitimadora de la enseñanza” (p.45). Asimismo, afirma que “el papel de la retórica legitimadora no termina una vez que se ha alcanzado el estatus de conocimiento escolar sancionado por la legislación educativa,

sino que resulta especialmente importante a la hora de hacer frente a las amenazas que socaven esa posición en el currículo escolar” (Goodson, 1995, p.53).

El curriculum como prescripción encarna, entre otros, un mito: “el conocimiento especializado y el control pertenecen a la órbita de los gobiernos, las burocracias o las universidades (...) mientras la construcción social cotidiana del curriculum y la enseñanza permanece en manos de los docentes” (Goodson, 1995, p.218) silenciada. Al interior del curriculum, el autor delimita el concepto de “status” de una materia, asimilándolo al status de los individuos que portan el capital material y simbólico y de control de acceso a ese específico saber. Las materias y los sujetos, una vez más, adquieren su status en el campo discursivo, ejerciendo una posición y una función, son efectos del poder.

Palamidessi (2000) retoma a Foucault cuando sugiere el término problematización como el emergente “cuando un aspecto de la realidad se conforma por efecto de la atención y la interrogación a la que es sometida por un grupo o sector de la sociedad”, reconocido por el “funcionamiento de cierta cantidad de reglas, temas, atenciones y focos de preocupación que se mantienen estables durante cierto período” (ps. 213-214) y que conforman un campo de producción de verdad. Las mismas problematizaciones, a lo largo de la historia, dan lugar a desplazamientos y a nuevos ejes de atención posibilitando, por ejemplo, modificaciones en el curriculum.

Otro de los referentes en este campo es Connell, quien sugiere tres principios para la Justicia Curricular, explicitando también aquellas situaciones en las que estos principios no se cumplen, tal como se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2. Tres principios para la Justicia Curricular (Connell, 2006, ps. 63-73)

Principios para la Justicia Curricular	Situaciones de NO Cumplimiento
1) La atención de los intereses de los menos favorecidos	Principio que no se cumple cuando se excluyen ciertas voces del relato histórico que enseña en la escuela
2) La participación y escolarización común o principio de ciudadanía	Principio que no se cumple cuando se estimula en mayor medida la actividad masculina en el espacio público
3) La producción histórica de la igualdad	Principio que no se cumple cuando se reproducen roles estereotipantes.

Estos principios evidencian cómo la problematización del curriculum habilitaría una serie de desplazamientos de interés particular para este trabajo: la justicia sexual y de género a partir de la construcción de la diferencia y de la igualdad.

2.2 La materialidad de los discursos

La sociedad disciplinaria vigila y controla a los sujetos a partir de un saber-poder constitutivo de las ciencias humanas, un poder que se legitima en el mismo saber que extrae de los sujetos que vigila y controla. En el seno de estas ciencias se elaboran las normas y se delimitan las prácticas encargadas de normalizar a lo largo de la vida a los sujetos a través de instituciones de encierro que establecen reglamentos, registran y comparan, castigan y recompensan. Por tanto, se construyen discursos que son “efectivamente acontecimientos, tienen una materialidad” (Foucault, 1984, p.157) que se encarnan en los cuerpos.

“La manera como la naturaleza se codifica dentro de la ciencia depende de quien observa y de quien interpreta” (Hubbard, 2004, p.52) Los médicos, según esta autora, hacen uso de unos lentes binarios que les impiden ver que *todos* los sujetos portan características

comunes así como diferenciadoras. *Todos* incluye a hombres, a mujeres, a heterosexuales, a homosexuales, a transexuales...

El cuerpo – en tanto cuerpo social- que es construido desde el discurso médico pertenece a su vez a una persona particular y a su historia. La consolidación del discurso médico frente a cada caso singular presupone heterosexualidad. En el caso de las mujeres, esta heterosexualidad se condensa en maternidad y reproducción (Mesa y Viera, 2006).

Es posible identificar entonces cierta permanencia del discurso médico construido a lo largo del siglo XIX, con la fisiología como camino a recorrerse sin excepción y la anatomía como destino inexorable.

A partir de estos supuestos, se ponen en acto prácticas normalizadoras que, junto con los discursos que las legitiman, se disputan y modifican a lo largo de la historia. Un claro ejemplo de esto son las tempranas intervenciones quirúrgicas a los cuerpos intersexuales⁴, que subraya lo afirmado por Maffía (2003) “tan fuerte es el dogma sobre la dicotomía anatómica, que cuando no se la encuentra se la produce. Cuando los genitales son ambiguos, no se revisa la idea de la naturaleza dual de los genitales sino que se disciplinan para que se ajusten al dogma” (p.5).

La clasificación de anormalidad desde la medicina y la psiquiatría para estos cuerpos ha evolucionado desde los años 60s, encontrando matices en cada sociedad y cuya argumentación médica –por ejemplo, de las mutilaciones- está cuestionada en algunos países en la actualidad. (Gonzalez Jiménez, 2009).

Rubin (1989) lo sintetiza con claridad: “Nunca encontramos al cuerpo separado de las mediaciones que le imponen los significados culturales” (p.130). Y con la sexualidad sucede lo mismo.

⁴ Ver para el caso argentino Ben, P. (2000) Muéstrame tus genitales y te diré quién eres. El "hermafroditismo" en la Argentina finisecular y de principios de siglo XX, en Halperin, P. y Acha, O. (comps.) Cuerpos, géneros e identidades. Buenos Aires, Ediciones Del Signo.

Es el discurso jurídico uno de los principales encargados de otorgar sentido a las prácticas sexuales, delimitar derechos y obligaciones y establecer cargos y puniciones. Tal como afirma Rubin, las leyes sobre el sexo “han incorporado la actitud religiosa de que el sexo erótico es un pecado especialmente atroz, que merece los castigos más duros” (p.130), si bien puede redimirse en el matrimonio y la procreación. Más allá de esta clara incorporación, los diferentes niveles de tolerancia y de estigmatización de ciertas prácticas sexuales –sodomía, masturbación, entre otras- no dependen solamente de la religión para sostener su legitimidad dado que cuentan con el aval de renovados discursos médicos y psiquiátricos.

En síntesis, las disciplinas a través de los discursos confeccionan el *corset*, que busca y/o muestra isomorfismo en la diversidad. Y son estos discursos -saber jurídico, basado en los marcos legales y en la defensa de los derechos; el paradigma biomédico, articulado sobre las nociones de prevención, salud, normalidad y enfermedad; el discurso moral, a partir de la definición de mandatos religiosos, morales y de conductas apropiadas- los que sostienen, reafirman o confrontan *el espíritu*, la letra y la implementación de las políticas públicas.

También los estudios de género: sexo y género, en la tesis de Laqueur (1994), históricamente se han ido articulado e influyendo entre sí, extendiendo o disminuyendo sus límites, modelándose.

2.3 La sexualidad en la esfera pública

“Es difícil hablar sobre sexo en las mejores circunstancias,
pero ni siquiera acordamos cuáles son las mejores circunstancias”
(Gutmann, 2001, p.139).

El Estado, así como las organizaciones privadas, han oscurecido bajo un velo de neutralidad el género y la sexualidad como parte de sus procesos de control. Burrell (1984, en Acker, 1990) sugiere que la represión de la sexualidad es una de las primeras tareas de la burocracia. Tal como en los ejércitos y los monasterios, mucho antes en el tiempo, la exclusión de las mujeres permitía, al menos en parte, desterrar la sexualidad en pos del control de los miembros y sus actividades. Si bien la exclusión de las mujeres no eliminaba la homosexualidad, si posibilitaba que los miembros pasaran todo su tiempo en la organización.

La educación sexual y la salud reproductiva pueden definirse en la actualidad a partir de los acuerdos establecidos, detallados en un apartado anterior, en las sucesivas reuniones de los organismos internacionales. En particular, se considera pertinente resaltar la definición acuñada en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing en 1995, en la cual se referencian numerosas de las legislaciones analizadas en esta investigación:

“La salud reproductiva es un estado general de bienestar físico, mental y social, y no de mera ausencia de enfermedades o dolencias, en todos los aspectos relacionados con el sistema reproductivo y sus funciones y procesos. En consecuencia, la salud reproductiva entraña la capacidad de disfrutar de una vida sexual satisfactoria y sin riesgos y de procrear, y la libertad para decidir hacerlo o no hacerlo, cuándo y con qué frecuencia (...) Incluye también la salud sexual, cuyo objetivo es el desarrollo de la vida y de las relaciones personales y no meramente el asesoramiento y la atención en materia de reproducción y de enfermedades de transmisión sexual”.

Asimismo, en la Tabla 3 se describe el “Derecho a la educación sexual”, establecido en la Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes.

Tabla 3. El Derecho a la Educación Sexual, según la Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes.

1. Los Estados Parte reconocen que el derecho a la educación también comprende el

derecho a la educación sexual como fuente de desarrollo personal, afectividad y expresión comunicativa, así como la información relativa la reproducción y sus consecuencias.

2. La educación sexual se impartirá en todos los niveles educativos y fomentará una conducta responsable en el ejercicio de la sexualidad, orientada a su plena aceptación e identidad, así como, a la prevención de las enfermedades de transmisión sexual, el VIH (Sida), los embarazos no deseados y el abuso o violencia sexual.

3. Los Estados Parte reconocen la importante función y responsabilidad que corresponde a la familia en la educación sexual de los jóvenes.

4. Los Estados Parte adoptarán e implementarán políticas de educación sexual, estableciendo planes y programas que aseguren la información y el pleno y responsable ejercicio de este derecho”.

Por último en esta línea de declaraciones internacionales, y entendiendo que el desafiante aporte del relator especial para Naciones Unidas sobre el derecho a la educación es posterior a varias de las leyes analizadas en esta tesis, se retoman sus palabras conceptualmente imprescindibles:

"(...) educación sexual de carácter integral desde las primeras etapas de nuestra formación y durante todo el itinerario educativo. Para este fin, la escuela debe fomentar el pensamiento crítico del alumnado en torno a las diversas expresiones de la sexualidad humana y de las relaciones interpersonales, sin reducir el tema a un abordaje biológico de la reproducción" (NNUU, 2010, p.5).

Es posible, también, analizar estas definiciones a partir del abordaje del dispositivo de sexualidad foucaultiano. De acuerdo con Castro (2004), el dispositivo “es la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no-dicho” (p.98). A partir del

siglo XVIII las sociedades occidentales modernas han inventado, en términos de Foucault, el dispositivo de sexualidad cuya finalidad es el control de los cuerpos en términos individuales pero también sociales, instalando la idea del sexo cuyas funciones configuran un cuerpo sobre el cual el saber biológico y fisiológico establece como normal o desviado. La norma, de esta manera, enmascara a la normalidad en tanto producción (Foucault, 2008).

Tal como sostiene Connell (1990), una institución históricamente de características patriarcales como es el Estado, refuerza a partir de discursos y de las prácticas concretas que de ellos devienen, una masculinidad heterosexual dominante. Como terreno de conflictos y de negociación, el Estado aún hoy dificulta la participación masiva y genuina de otros géneros no hegemónicos, dando lugar a cierta “representación garantizada” vinculada a conceptos como la “igualdad de oportunidades”.

Otro abordaje posible radica en la concepción de política pública. Aguilar en su texto ya clásico explicita que política “no es solo una decisión. Es ante todo acción, un conjunto de acciones” (Aguilar, 1992, p.26). Cuando ese conjunto de acciones trasciende fronteras aparece el concepto desarrollado en la década de los noventa de *policy transfer* o transferencia de políticas definido como “el proceso por el cual el conocimiento acerca de las políticas, arreglos administrativos, instituciones e ideas en un sistema político (pasado o presente) es usado en el desarrollo de políticas, arreglos administrativos, instituciones e ideas en otro sistema” (Dolowitz y Marsh, 2000, p.5).

En esa línea reaparece décadas más tarde, y si bien cada una de estas leyes será analizada en su contexto nacional, el concepto de internacionalización que posibilita entender las lógicas transnacionales que subyacen a los sistemas educativos (Caruso y Tenorth, 2011). El proceso de internacionalización, constituido por procesos de migración, de difusión y de recepción transnacionales, encuentra sus anclajes en una variedad de lógicas de apropiación determinadas por estructuras culturales profundas construidas históricamente. Aparecen así tensiones entre “la localidad de las experiencias educativas y la universalidad pretendida

del discurso pedagógico” (Caruso y Tenorth, 2011, p.17), y nuevos actores, como las organizaciones internacionales que intervienen fuertemente estableciendo patrones de comunicación que redundan en prácticas de gobernanza (también) educativa.

Gobierno, siguiendo a Giovine y Suasnábar (2012) y volviendo a los fundamentos foucaultianos sobre la analítica del gobierno, es entendido como la conducción de la conducta de los individuos –el gobierno de los otros tanto como el gobierno de sí-, como las racionalidades políticas – leyes, programas y sistematizaciones varias de las políticas- y como las técnicas de gobierno –formas específicas de prácticas de gobierno, como es el caso de las políticas educativas (p.19).

2.4 El género como propuesta de análisis

En primer lugar, resulta necesario realizar una pequeña introducción sobre la constitución de la subjetividad, para luego centrarse en las implicancias que los estudios de género incorporan a estos debates.

En palabras de Darré (2005), es Freud quien afirma “la incapacidad teórica de definir, sujetar o circunscribir lo que se denomina masculinidad y feminidad” (p. 43). Aun cuando las críticas recibidas por sus teorías continúan siendo abundantes, su aporte radica en “la vinculación entre el sexo, la verdad y la falsedad, porque el sexo se ubica como la clave para interrogar nuestra identidad y es uno de los procedimientos más importantes de individualización” (Darré, 2005, p.36).

Mouffe (2001), por su parte, revisa los aportes de Lacan en cuanto al sujeto como lugar de la carencia que es conmovido ante una pluralidad de registros simbólicos, reales e imaginarios que constituyen toda identidad. No hay, según la autora, una identidad oculta, una subjetividad que preceda a estas identificaciones.

Ahora bien, la categoría analítica de género acuñada por Scott (1996) fue planteada como un reto radical al estatus quo, estableciendo que los roles sociales eran “construidos culturalmente” y, por lo tanto, estaban abiertos al cambio. De esta manera, “género” abre todo un conjunto de cuestiones analíticas sobre cómo y bajo qué condiciones se definen los diferentes roles y funciones para cada sexo, cómo varían sus significados de acuerdo a la época y el contexto, de qué manera se imponen normas que producen desigualdad. Influenciada por Michel Foucault, su búsqueda se centró en cómo y cuándo un “régimen de verdad” era reemplazado por otro (Scott, 2011).

La autora retoma también a Foucault cuando sustituye la existencia de un poder unificado por micropoderes que se ejercen y circulan en todo el entramado social produciendo subjetividad. Esta perspectiva le posibilita, en un ensayo clave, definir el género como “elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y como forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott, 1996, p.287). Entonces, las relaciones de género están comprendidas por cuatro elementos interrelacionados: símbolos y mitos culturalmente disponibles que evocan representaciones (Eva, María, la pureza, la corrupción); conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos (la definición unívoca de hombre y mujer, masculino y femenino); nociones políticas y referencias a las instituciones y organizaciones sociales (el género se construye a partir del parentesco, pero también de la economía y la política); la identidad subjetiva. Es necesario focalizar la atención en los sistemas simbólicos -las formas en que las sociedades representan el género, hacen uso de éste para enunciar las normas, las relaciones sociales o para construir el significado de la experiencia- para no ignorar el rol que los símbolos, las metáforas y los conceptos juegan en la definición de la personalidad y de la historia humana. Retoma para ello el concepto de deconstrucción de Derrida y propone un “análisis contextualizado de la forma en que opera cualquier oposición binaria, invirtiendo y desplazando su construcción jerárquica, en lugar de aceptarla como real o propia de la naturaleza de las cosas” (p.285).

Los mencionados elementos le permiten afirmar a la autora que “hombre” y “mujer” son al mismo tiempo categorías “vacías y rebosantes. Vacías porque carecen de un significado último, trascendente. Rebosantes, porque aun cuando parecen estables, contienen en su seno definiciones alternativas, negadas o eliminadas” (Scott, 1996, p.300).

Cuando la categoría género solo describe roles diferentes, sin cuestionarlos, la potencia del concepto se diluye. Es por eso que la historiadora aclara en un ensayo posterior que el género es “el estudio de la difícil relación (en torno a la sexualidad) entre lo normativo y lo psíquico, el intento de a la vez colectivizar la fantasía y usarla para algún fin político o social, ya sea ese fin la construcción de nación o la estructura familiar. En este proceso, es el género el que produce significados para el sexo y la diferencia sexual, no el sexo el que determina los significados del género” (Scott, 2011, p.100).

Así como Scott define hombre y mujer, otros estudios de género han arribado a otras categorías vacías y rebosantes que son útiles a los fines de esta investigación. Connell (2001) afirma que los currículum comunes, los horarios compartidos y la experiencia de habitar los mismos espacios eliminan las diferencias de género. Evita, entonces, centrarse en las diferencias de género para focalizarse en las similitudes de género dado que no es necesario producir una diferencia de género para producir un efecto de género. El género “está embebido en las disposiciones institucionales mediante las cuales funciona la escuela: divisiones del trabajo, patrones de autoridad, etc. El conjunto de estas disposiciones conforma el régimen de género de una escuela” (p.160). Su trabajo teórico permite conceptualizar este régimen de género en cuatro tipos de relaciones: relaciones de poder (la asociación de masculinidad con autoridad); la división del trabajo (tareas vinculadas especialmente a hombres o a mujeres de determinadas características); los patrones de emoción (la prohibición o negación de la homosexualidad); simbolización (códigos de vestimenta, de lenguaje, la definición de ciertas áreas del currículum como femeninas y otras como masculinas). A partir de este *corpus* teórico, Connell avanza en la explicitación de nuevas masculinidades que tensionan el binarismo (un) hombre y (una) mujer.

Fueron los movimientos feministas los que tomaron esta bandera para poner en relevancia el papel del género en la producción de desigualdades. En estas manos, el término género intenta explicitar la existencia de procesos sociales mediante los cuales se construyen identidades masculinas y femeninas, en detrimento de otras elecciones posibles de identificación sexual de los sujetos. El reparto de recursos materiales y simbólicos a favor de una masculinidad dominante asegura la perpetuación de los estereotipos de género que operan en la sociedad. El curriculum escolar, reflejo y reproductor de estos estereotipos, es aún señalado como una de las principales herramientas de reparto desigual de estos recursos y pone en tela de juicio no sólo el acceso a los bienes y servicios sino, especialmente, al contenido de los mismos (Tadeu da Silva, 2001).

Siguiendo el camino teórico realizado por las feministas, las teorías *queer* aportan un elemento nuevo: las formas en las cuales los sujetos viven su sexualidad también son invenciones construidas socialmente a partir de la aceptación de la “vara heterosexualidad”. Cualquier desvío es entendido como anormal, raro, otro. En su radicalización, y a partir del concepto “performatividad” de Judith Butler, la identidad sexual desconoce prisiones y se asume de distintas maneras de acuerdo al rol y a la aventura de “explorar aquello que todavía no ha sido construido” (Tadeu da Silva, 2001, p.134). La performatividad debe entenderse, entonces, “no como un acto singular y deliberado, sino, antes bien, como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra” (Butler, 2002, p.19). El carácter performativo del lenguaje (Austin, 1981) reside en la eficacia de emitir expresiones que producen efectos, acciones, configurando realidades y constituyendo sujetos. Las normas que regulan el sexo, al actuar performativamente, materializan el sexo del cuerpo y ese sexo “no es pues sencillamente algo que uno tiene o una descripción estática de lo que uno es: será una de las normas mediante las cuales ese uno puede llegar a ser viable, esa norma que califica un cuerpo para toda la vida dentro de la esfera de la inteligibilidad cultural” (Butler, 2002, p.19).

Asumiendo que las reformas educativas “son cambios propuestos desde la macro-estructura para el cambio de los individuos y, en este sentido, persiguen un viraje en el modo en que

las personas piensan, dicen, hacen, relacionan y justifican sus acciones” (Navarro, 2009, p.107) y que el efecto socializador ejercido por y en la escuela desde hace más de dos décadas está puesto bajo la lupa de las teorías de género por su poder explicador de la constitución de identidades hegemónicas y subordinadas (Subirats, 1999), es que se propone poner en diálogo los textos de las políticas educativas y las teorías construidas en torno a una visión desde el género.

Los estudios de género, nacido en los años 60 en Estados Unidos, desarrollan un cuerpo de conocimientos sobre la igualdad de condiciones de hombres, mujeres y otros géneros, que alteran aquello que es pensado en distintos planos, incluso el educativo (Navarro y Stimpson, 1998). Conway y otros, en uno de los artículos que compilan estas autoras, atribuyen a Margaret Mead los primeros pasos en esta corriente del pensamiento cuando explicitó que los conceptos de género son culturales y que varían según el entorno, según se explicitó oportunamente en este trabajo.

La introducción de los estudios de género en las ciencias sociales ha redefinido muchos de sus conceptos e, incluso, de sus paradigmas. Sin embargo, la génesis de la noción de género se remonta al siglo XVII, cuando Poulain de la Barre polemizaba desde sus textos afirmando que la propia desigualdad social y política producía teorías que postulaban la inferioridad de la naturaleza femenina (Cobo, 2005). Así como Jean Jacques Rousseau en “El Emilio” reconstruye el pensamiento patriarcal de su época, a lo largo de la historia se encuentran numerosos ejemplos de discursos que giran alrededor de los sexos y la desigualdad. Pateman (1995) revisa los fundamentos teóricos de los clásicos del contrato social de los siglos XVII y XVIII, hallando que el contrato sexual es una dimensión reprimida en estas teorías. El contrato social presupone el contrato sexual, así como la libertad civil presupone el derecho patriarcal. La diferencia sexual, según la autora, es una diferencia política sobre la cual se posó un oscuro manto en este periodo, es la diferencia entre libertad y sujeción. Posteriormente, el siglo XIX fue testigo de la intensa lucha de las mujeres por lograr el voto femenino y de una nueva obra a destacarse en este marco: *La sujeción de la mujer*, de Stuart Mill.

En 1949, la célebre frase “No se nace mujer, se llega a serlo”, de Simone de Beauvoir, establece un nuevo antecedente para la conceptualización de género de las teorías feministas: el rol asignado a las mujeres no tiene su origen en la naturaleza, sino en la sociedad. Los estudios de género, entonces, toman dos direcciones: analizan los discursos patriarcales y recuperan las voces por estos ahogadas; y aportan nuevas miradas y categorías dentro del campo de las ciencias sociales. El movimiento feminista, por su parte, ha “abierto el espacio de la política a problemas nuevos, al introducir en ese ámbito cuestiones como el aborto, los malos tratos, el control de la natalidad, la reproducción, etc.” (Cobo, 2005, p.60).

En términos de socialización, estas teorías buscan desenmascarar cómo “cada género tiene que haber interiorizado las pautas necesarias para saber qué tiene que pensar o hacer para satisfacer las expectativas de género” (Cobo, 2005, p.75). En breves palabras, Tadeu Da Silva (2000) afirma que “lo que el análisis feminista va a cuestionar es precisamente la aparente neutralidad –en términos de género- del mundo social” (p.114). En cuanto al cambio social, declaman la posibilidad de que la estratificación de los sexos aumente o disminuya. Es posible sintetizar, entonces, que el concepto de género, en permanente revisión –y allí es también donde reside su riqueza-, cuestiona la construcción de desigualdades en las relaciones sociales a partir de las diferencias.

Amado y Domínguez (1998) reconstruyen este recorrido del concepto *género* que, en primer lugar, remitía a las significaciones culturales otorgadas a lo femenino y a lo masculino, mientras el sexo aludía a una condición biológica. De esta manera, al sostenerse la lógica binaria, la heteronormatividad prevalecía y mantenía su anclaje en las identidades de género. Las autoras sostienen que luego de largos años de debates es Judith Butler quien, al afirmar que no existe un cuerpo original y anterior a la cultura, devela al sexo como una construcción en sí misma que atesora control. La masculinidad sin fisuras, garantía del orden de la vida pública y privada tal como afirman Amado y Domínguez (1998), estalla en cada incursión en la esfera política de las sexualidades diferentes. Travestis, transexuales,

prostitutas, intersexuales, homosexuales, desde el movimiento y desde la academia, muestran y nombran lo particular, y exigen la escritura de nuevas políticas.

A su vez, estas subjetividades están condicionadas por otras dimensiones: clase social, etnia, identidad profesional, estatus económico. Tal como sostiene Scharagrodsky (2007b) “cada uno/a es el resultado del entrecruzamiento de múltiples propiedades, atributos y funciones, todas las cuales tienen una importancia central en la configuración de la propia identidad” (p.269).

El recorrido realizado por algunos de los referentes de las teorías de género posibilita hoy afirmar que “las fronteras de género, como las de clase, existen para servir a una variedad de funciones políticas, económicas y sociales (...), fronteras que a menudo son movibles y negociables” (Conway y otros, 1998, p.169). En los intersticios de estas fronteras es donde la posibilidad del respeto, la igualdad y la celebración se abre.

2.5 Educación para la justicia social, un horizonte

“La ley no nace de la naturaleza, junto a las fuentes a las que acuden los primeros pastores.

La ley nace de conflictos reales: masacres, conquistas, victorias que tienen su fecha y sus horroríficos héroes; la ley nace de las ciudades incendiadas, de las tierras devastadas; la ley nace con los inocentes que agonizan al amanecer”.

Foucault (1996, p.47)

Recorrer la justicia social como horizonte posible para las sociedades actuales requiere de transitar siglos de análisis filosófico. Sin embargo, tal como sistematizan Murillo y Hernández (2011), en la actualidad conviven tres visiones: 1. Justicia Social como Distribución, centrado en la distribución de recursos materiales y culturales y en las capacidades para su apropiación; 2. Justicia Social como Reconocimiento, recuperando el respeto por la existencia de la diversidad de personas, de culturas, de géneros, de orígenes

étnicos; y 3. Justicia Social como Participación, referido al involucramiento equitativo y la capacidad de afectación en la toma de decisiones que generan efectos en las propias vidas.

Aproximarse a la justicia social como distribución implica retomar los aportes de Rawls (2001) que destacan como necesaria una mejor redistribución de bienes y recursos para garantizar mayores niveles de equidad, aún cuando los sujetos no tengan iguales capacidades (Rawls, 1996). En este sentido la justicia social va de la mano de la provisión y de la distribución equitativa de acuerdo al concepto de justicia a ser sostenido. Cuando la provisión está marcada a partir de la legislación de un derecho entran en juego diversos factores y salen a la luz variedad de tensiones, tal como es señalado claramente por Sen (2011): “puesto que las injusticias se refieren con suficiente frecuencia a fuertes fracturas sociales, vinculadas a divisiones de clase, género, rango, posición, religión, comunidad y otras barreras establecidas, resulta difícil remontar esas barreras para realizar un análisis objetivo del contraste entre lo que sucede y lo que podría suceder, que es esencial para el avance de la justicia” (p.422). Asimismo, en otro texto, advierte que “si la actual factibilidad de garantizar el cumplimiento completo y comprehensivo fuera hecha como una condición necesaria para el convencimiento de cualquier derecho, entonces no solo los derechos económicos y sociales, sino también libertades, autonomías aún derechos políticos podrían no llegar a ser convincentes” (Sen, 2006, p.395). Es por ello que es necesario no perder de vista que “la vigilancia y la presión públicas pueden ser muy eficaces para la aplicación de las nuevas leyes sobre derechos” (Sen, 2011, p.398).

Fraser (2009), en sus primeros textos en los que intenta conceptualizar estos temas, retoma los postulados de Rawls en cuanto a distribución, pero añade que el concepto de justicia no puede pensarse sin una firme aceptación de las diferencias, que suponga asimismo la supresión de cualquier forma de dominación cultural mediante las cuales los grupos mayoritarios pudieran oprimir a las minorías (Fraser y Honneth, 2005). Desde esta visión la justicia exige tanto la redistribución como el reconocimiento, siendo no suficientes en forma aislada. El término reconocimiento tiene su origen en la filosofía hegeliana y señala la igualdad y la diferencia como relación recíproca entre las personas, en tanto procesos de

subjetivación e individuación, de reconocer y de ser reconocido. Y da lugar a una concepción bidimensional de la justicia que pueda “integrar tanto las reivindicaciones defendibles de igualdad social como las del reconocimiento de la diferencia” (Fraser, 2008b, p.84).

El paradigma de la redistribución pone el foco en los factores socioeconómicos que afectan las condiciones de justicia, enraizados en la estructura económica de la sociedad y, por lo tanto, la búsqueda de justicia estará marcada por una reestructuración económica. El paradigma del reconocimiento, por su parte, visibiliza injusticias culturales, profundizadas por normas sociales de representación, interpretación y comunicación y, entonces, el cambio será cultural o simbólico (Fraser, 2008b).

La interacción entre ambas dimensiones de la justicia también es analizada por la autora que define como problema de reificación a las tendencias al separatismo, el fundamentalismo y la intolerancia. El problema de desplazamiento refiere a que el reconocimiento de la diversidad, en vez de enriquecer las disputas por la redistribución las eclipsa. El problema del desencuadre surge a partir de las tensiones entre la localización de los asuntos a ser tratados: local, regional y global. A partir de estas definiciones Fraser (2008b) advierte que solo los enfoques integradores abrirán paso a la justicia para todos:

“En la medida en que la política de reconocimiento está cosificando identidades colectivas, corre el riesgo de sancionar violaciones de derechos humanos y congelar los antagonismos entre los que pretende mediar. En la medida en que desplaza la política de redistribución, puede estar promoviendo, en realidad, la desigualdad económica. Por último, en la medida en que las luchas de cualquier tipo están desencuadrando los procesos transnacionales, corren el riesgo de truncar el alcance de la justicia y excluir a actores sociales relevantes. En conjunto, estas tres tendencias amenazan con hacer descarrilar el proyecto de integrar la redistribución y el reconocimiento en un marco político global” (p.98).

Por su parte Honneth (1997) identifica tres formas de reconocimiento: afectivo (autoconfianza), jurídico-moral (autorrespeto) y ético-social (autoestima). En tanto que

Benhabib observa en estas reconfiguraciones de la ciudadanía una oportunidad para incluir las voces que no habían sido tenidas en cuenta en la esfera pública, a la vez que reconoce que “la política de la identidad y la política de la diferencia se ven afectadas por la paradoja de querer preservar la pureza de lo impuro, la inmutabilidad de lo histórico y el carácter fundamental de lo contingente” (Benhabib, 2006, p.37).

En sus trabajos más recientes, como *Escalas de justicia*, Fraser incorpora una tercera dimensión a su teoría de la justicia: la redistribución en la esfera económica, el reconocimiento en el espacio social y la representación en lo político. El escenario en el cual se entablan las luchas por la distribución y el reconocimiento es suministrado por lo político, por lo cual esta nueva dimensión especifica el alcance –en términos de pertenencia- de las otras dos. De esta manera

“nos dice quién está incluido en y quién excluido del círculo de los que tienen derecho a una justa distribución y al reconocimiento mutuo. Al establecer las reglas de decisión, la dimensión política establece también los procedimientos para escenificar y resolver los conflictos en las otras dos dimensiones, la económica y la social: nos dice no sólo quién puede reivindicar redistribución y reconocimiento, sino también cómo han de plantearse y arbitrarse esas reivindicaciones” (Fraser, 2008a, ps.41-42).

Tridimensional refiere, entonces, a economía, cultura y política, sin que una dimensión subsuma a otra, sin que un grupo social y su reclamo excluyan a otro. Un modelo complejo discutido, por ejemplo, por Mouffe (2003; 2007) y Laclau (2000) a partir del concepto de hegemonía y de la representación siempre imperfecta. Las luchas por la distribución intentan minimizar las diferencias, mientras que las luchas por el reconocimiento busca acentuarlas. La tensión reside allí, profundamente. Y se vuelve injusto que una desplace a la otra. Participación, por su parte, implica que todo sujeto –sujetado a normas- debe poder tomar parte en las decisiones. En este sentido, este concepto está estrechamente enlazado con el de justicia curricular de Connell (2006), oportunamente descripto en este mismo apartado.

Es la misma Fraser quien traslada estas dimensiones hacia la justicia de género, afirmando que es también “un problema tridimensional, en el cual la redistribución, el reconocimiento y la representación deben estar integrados de manera equilibrada” (Fraser, 2010, p.31). ¿Cómo poder hacerlo para cuestionar todo el abanico de injusticias de género en un mundo globalizado?, se pregunta Fraser. “En general, la superación de la homofobia y el heterosexismo requiere cambiar el orden de estatus sexual, desinstitucionalizar los patrones heteronormativos de valor y reemplazarlos por unos patrones que expresen la igualdad de respeto hacia gays y lesbianas” afirma la autora (2008a, p.91). Queda claro que los movimientos feministas, LGBTIQ, indigenistas o nacionalistas no buscan una redistribución de recursos, piden respeto, reconocimiento y valoración de las diferencias culturales. Sin embargo, ¿es esto posible sin recursos económicos y simbólicos que traccionen políticas públicas dedicadas a ese fin? Aún más, ¿cuáles podrían ser los resultados de esas políticas si quienes las impulsan desde el activismo o la militancia no forman parte de su definición, de sus palabras y sus silencios?

Por otra parte, estas dimensiones no son excluyentes. Por ejemplo, hay injusticias a la vez arraigadas en la estructura económica y en identidades subordinadas, definiendo grupos bidimensionalmente subordinados que padecen “tanto una mala distribución como un reconocimiento erróneo en formas en las que ninguna de estas injusticias es un efecto indirecto de la otra, sino que ambas son primarias y co-originales. Por tanto, en su caso, no basta ni una política de redistribución ni una de reconocimiento solas. Los grupos bidimensionalmente subordinados necesitan ambas (...) no sólo las mujeres, sino todos los grupos de estatus inferior corren el riesgo de la feminización y, por tanto de la depreciación” (Fraser, 2010, ps.91-92).

Entonces, la tercera dimensión que es la participación o a la representación incorpora claramente la promoción de la equidad en el acceso a la plena participación en la vida social y política de todos los individuos, especialmente para quienes han sido sistemáticamente excluidos de la misma por razones de género, étnica, clase social, etc.

¿Cuáles son las tensiones que se gestan en la definición de las políticas públicas educativas y de las leyes que las impulsan para desnaturalizar desigualdades?

Los marcos de la justicia social traen consigo la posibilidad de reconstruir los sentidos de la educación en general y de la escolaridad en particular (Romero, Krichesky y Zacarías, 2012). Son muchos los desencuentros que hoy suceden en las escuelas ante la pérdida del halo de neutralidad que otrora supo encarnar la educación, tal como señala Honneth (2013):

“Desde Kant hasta Durkheim y Dewey, siempre fue incuestionable que la escuela pública debía encarnar exactamente los valores sobre los que se había asentado la decisión de hacer obligatoria la enseñanza para todos los futuros ciudadanos: el derecho de los padres a transmitir a sus hijos sus propios valores particulares terminaba en la puerta del colegio para poder allanar el camino de los educandos, mediante el ejercicio de modos de conducta reflexivos, hacia su participación en la formación de la voluntad pública (...)” (p.384).

En su razonamiento, Honneth (2013) intenta rearmar el sentido de la educación puntualizando que “entre las tareas del estado de derecho democrático, debe situarse en primerísimo lugar la de facilitar de igual modo a cada uno de sus futuros miembros, mediante las adecuadas instituciones educativas, la posibilidad de participar en la legitimación pública de sus propias decisiones «sin miedo ni vergüenza»” (p.386). Redistribución, reconocimiento y participación vuelven a ser las tres dimensiones a observar en las dinámicas y disputas que afectan la justicia educativa, entendiendo que la redistribución busca revertir la desigualdad en términos económicos, el reconocimiento otorga un campo de posibilidad a la diferencia y la representación o participación abre el camino en el ámbito concreto de las políticas públicas.

Sen (2011) subraya que “el efecto de la demagogia sectaria puede ser superado tan sólo a través de la promoción de valores incluyentes que atraviesen las divisiones sociales” (p.385) y agrega que el reconocimiento de las múltiples identidades de cada persona es fundamental en ese camino. En este punto es insoslayable recuperar las palabras de Dewey

(1998): “Para tener un gran número de valores en común, todos los miembros del grupo deben poseer una oportunidad equitativa para recibir y tomar de los demás. Debe haber una gran diversidad de empresas y experiencias compartidas. De otro modo, las influencias que educan a algunos para señores educarán a otros para esclavos” (p.78).

En ese sentido Martucelli (2009) afirma que uno de los criterios de justicia que debe sostenerse a la hora de incorporar recursos mediante políticas educativas es “la voluntad de mantener lo más abierto posible el horizonte de cada alumno” (p.77), integrando de esta manera una atenta mirada a la confirmación subjetiva de las personas. La subjetividad “es un fenómeno plenamente social, y por el otro lado, es una dimensión que experimentamos asaltados por un sentimiento de extranjería hacia todos nuestros contextos sociales (...) La subjetividad es un proyecto permanente, facilitado por la existencia de una pluralidad de texturas culturales y la diversificación de coerciones, que permite al individuo afirmar una dimensión de sí a distancia de sus implicaciones sociales” (Martuccelli, 2011, p.438).

En suma, y tal como sintetiza Bolívar (2012),

“Diversos factores han obligado a resituar de modo más complejo la justicia referida al ámbito escolar: la desilusión ante las promesas incumplidas de la escolarización masiva, el persistente fracaso escolar en modelos comprensivos, nuevas formas de exclusión social, las insuficiencias de las prácticas compensatorias, las demandas de reconocimiento de las identidades y las diferencias, la individualización, etc. Hay diferentes gramáticas de la justicia escolar, que tienen muchas caras o esferas y, aunque fuera deseable, no es posible una concepción unitaria que abarque (y explique) todas las dimensiones” (p.11).

O como eligen pensarlo Murillo y Hernández (2011), retomando a Griffiths: la Justicia Social como verbo, dinámico, y que requiere –demanda una y otra vez- ser desentrañada y cuestionada. Asumiendo esa necesidad es que la presente investigación analiza las normas nacionales en Latinoamérica que incorporan la educación sexual a partir del año 2000, indagando cuál es la concepción de justicia social que sostienen esos discursos,

interpelando las promesas legales de los Estados en su capacidad de aceptación e inclusión de las diferencias y de deslegitimación de las desigualdades en cuanto al género y acercando estos conceptos como una lente capaz de visualizar viejas y nuevas desigualdades en tiempos de educación para todos, igualdad de oportunidades, universalización y calidad.

El marco propuesto permite formular con claridad las siguientes preguntas, que guían este análisis: ¿cuál es la concepción de Justicia Social que subyace en las leyes vinculadas a la educación, educación sexual y salud reproductiva? ¿Desde qué concepciones de Justicia Social han sido formuladas estas leyes en distintos países de Latinoamérica a partir del año 2000? ¿En qué medida estas nuevas leyes poseen características que las constituyen como políticas de redistribución, reconocimiento y representación o participación? ¿Cómo se abordan y articulan estas tres dimensiones de la Justicia Social en dichas leyes?

Capítulo 3: Objetivos, metodología y diseño de la investigación

3.1 Objetivos

La presente investigación pretende, a partir del abordaje de los estudios sobre justicia social y género, como objetivo general:

- Comprender las concepciones de educación sexual y la capacidad de promover Justicia Social presentes en las leyes de educación, de educación sexual y de salud sexual y reproductiva promovidas en América Latina entre los años 2000 y 2012, profundizando en Argentina, Chile, Ecuador y Uruguay, 4 países de la región.

En orden a ello y como objetivos específicos, se plantea:

- 1) Describir la arquitectura legal en torno a la educación sexual de América Latina entre los años 2000 y 2012.
- 2) Analizar las concepciones de educación sexual identificando los discursos jurídicos, médicos y morales que contribuyen a definirla en la legislación de los distintos países que conforman la muestra.
- 3) Identificar, a través del modelo tridimensional de Justicia Social propuesto por Fraser (2008), cómo operan las dimensiones de redistribución, reconocimiento y representación o participación en el potencial de protección de los nuevos derechos que tiene la legislación de los distintos países que constituyen la muestra.

3.2 Preguntas de la investigación

Conforme a los objetivos presentados, esta investigación busca responder las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las concepciones de educación sexual que emergen en las leyes sobre educación sexual y salud reproductiva sancionadas en distintos países de Latinoamérica a partir del año 2000?
- ¿Qué discursos priman en las nuevas promesas legales que promulgaron los Estados? ¿Qué aperturas o discursos novedosos prosperan con la llegada del siglo XXI, luego de décadas de construcción de nuevos saberes en el campo científico?
- ¿Cómo se abordan y articulan en estas leyes las tres dimensiones de la Justicia Social que propone Nancy Fraser? ¿Qué grado de protección legal de los nuevos derechos promueven las nuevas normas? ¿En qué medida poseen estas nuevas leyes características que las constituyan como políticas de redistribución, reconocimiento y representación?

Revisar qué proponen para la educación sexual estas leyes, qué discursos priman en ellas y en qué medida las nuevas normas brindan una efectiva protección de los nuevos derechos alcanzados podría ofrecer algunas pistas que permitan construir cuerpos normativos más sólidos y pertinentes a las necesidades de las sociedades actuales y de las singularidades emergentes.

3.3 Metodología

El objetivo de esta tesis es comprender cómo en la trama de las legislaciones que dan lugar a las políticas educativas y sociales se construyen distintas formas de nombrar, señalar, estudiar y definir a la educación sexual y la salud reproductiva, así como se consolidan o impiden caminos hacia la justicia social. Dadas las características del objetivo de investigación el abordaje metodológico es cualitativo, asumiendo la indagación un carácter exploratorio. La metodología cualitativa es consistente con la intención de alcanzar una comprensión más compleja y profunda del fenómeno de estudio, a la vez que contribuya a abrir nuevas hipótesis y líneas de investigación sustantivas.

Para cada uno de los tres objetivos específicos propuestos se despliega una estrategia particular de indagación. Al primero de los objetivos específicos propuestos le corresponde el análisis documental, al segundo de ellos el análisis del discurso y al tercero la construcción de un Índice de Justicia Social para la Educación Sexual, tal como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4. Diseño metodológico

Objetivo general	Objetivos específicos	Estrategia metodológica	Referencias
Comprender las concepciones de educación sexual y la capacidad de promover Justicia Social presentes en las leyes de educación, de educación sexual y de salud sexual y reproductiva promovidas en América Latina entre los años 2000 y 2012, profundizando en Argentina, Chile, Ecuador y Uruguay, 4 países de la región.	1) Describir la arquitectura legal en torno a la educación sexual de América Latina entre los años 2000 y 2012.	Análisis documental	Sautu, R. (2005); Sautú, R. y Wainerman, C (2011); Valles, M. (1997).
	2) Analizar las concepciones de educación sexual identificando los discursos jurídicos, médicos y morales que contribuyen a definirla en la legislación de los distintos países que conforman la muestra.	Análisis del discurso	Ball, S. (2002); Ball, S. (1993); Butler, J. (2002); Foucault, M. (2008); Foucault, M. (2008a); Foucault, M. (2007); Foucault, M. (2001); Foucault, M. (2001a); Foucault, M. (2001b); Foucault, M. (1992); Foucault, M. (1984); Palamidessi, M. (2000).
	3) Identificar, a través del modelo tridimensional de Justicia Social propuesto por Fraser (2008), cómo operan las dimensiones de redistribución, reconocimiento y representación o participación en el potencial de protección de los nuevos derechos que tiene la legislación de los distintos países que constituyen la muestra.	Construcción de un índice para la Justicia Social	Fraser, N. (2010); Fraser, N. (2009); Fraser, N. (2008a); Fraser, N. (2008b); Fraser, N. (1997); Fraser, N. y Honneth, A. (2005); Smulovitz, C. (2015a); Smulovitz, C. (2015b).

Fuente: Elaboración propia.

- Objetivo 1. Estrategia metodológica: Análisis documental.

La investigación propuesta es documental, en línea con el objetivo específico número 1: Describir la arquitectura legal en torno a la educación sexual de América Latina entre los años 2000 y 2012. Para conseguir este objetivo se llevará a cabo una descripción de la

documentación recogida en este ámbito, utilizando la estrategia metodológica de obtención de información a través de la recopilación y del análisis del discurso (Valles, 1997).

En esta agenda teórica se procede a seleccionar y registrar las nociones y los conceptos que delimitan el saber sobre la temática central de la tesis y que pueden estar presentes o no en las legislaciones, que son las unidades de análisis de la investigación. La recopilación sistemática de la legislación educativa, de educación sexual o de salud reproductiva sancionada en América Latina entre 2000 y 2012 es necesaria para la producción de la evidencia empírica que consiste en material disponible (Sautu, 2005; Sautú y Wainerman, 2011). Estas legislaciones (leyes y programas nacionales) fueron recopiladas para luego ser seleccionadas y analizadas. Asimismo, se enriqueció el escenario con información estadística de los indicadores socioeducativos y de salud de los países, además de las características de gobernanza y poblacionales de los mismos, que posibilite alcanzar una idea más acabada de las características de los países involucrados en el análisis.

La elección de las fuentes documentales de origen parlamentario como base para la investigación parte del supuesto de que el Poder Legislativo constituye un ámbito de creación, discusión y fundamentación de las políticas públicas que subyacen a las prácticas efectivas cuya vigencia es nacional, no importa si se trata de un país federal o unitario. Asimismo, el Poder Legislativo Nacional canaliza –o canalizaría- las demandas de la ciudadanía. El conjunto documental seleccionado está compuesto por textos oficiales nacionales y suponen un amplio acuerdo político y educativo en cuanto a su formulación y redacción final. Asimismo, marcan un momento particularmente propicio en el cual fue posible el ingreso de nuevos temas en la agenda pública. López (2007) afirma que estas nuevas leyes son “potentes instrumentos de políticas” (p.52) porque además de instalar un horizonte habilitan recursos, legitiman o deslegitiman decisiones, trazan un límite entre aquello que es legítimo e ilegítimo. Por otra parte, tal como sostiene Smulovitz (2015) “si bien el texto de una ley es solo una de las dimensiones del problema de la protección de derechos, la misma no deja de ser relevante. La ley indica cuál es la promesa oficial que los estados y comunidades hacen y están dispuestos a sostener a través del uso del poder

coercitivo del Estado. Las diferencias en el contenido de las leyes informan sobre la intensidad y alcance de estos compromisos institucionalizados” (p.162).

La indagación identificará, en un primer momento, los documentos que constituyen el universo de análisis. Se asume que estos documentos, al no estar producidos con propósitos de investigación y tal como reseña Valles (1997), pueden presentar rigideces y limitaciones a la investigación. Sin embargo, al tratarse de documentos públicos, se asume también que no deberían presentarse otras limitaciones (problemas de credibilidad, autenticidad o disponibilidad de la documentación), habituales en las investigaciones documentales.

- Objetivo 2. Estrategia metodológica: Análisis del discurso.

Para el análisis del discurso, de acuerdo con el objetivo específico número 2 que busca analizar las concepciones de educación sexual identificando los discursos jurídicos, médicos y morales que contribuyen a definirla en la legislación de los distintos países que conforman la muestra, se retoma a Foucault (2001), quien cuestiona la relación unívoca entre el significado y las palabras. Es por ello que define el discurso como “el conjunto de enunciados que provienen de un mismo sistema de formación” (p.181), condicionado por procedimientos externos e internos que hacen del discurso el lugar donde el poder se incardina y se promulga. La unidad del discurso proviene del conjunto de reglas que posibilitan la coexistencia de las diferentes modalidades enunciativas. Ball (1993), por su parte, resalta la doble dimensión que caracteriza a los discursos educativos puesto que pugnan por constituirse en discursos legitimados a la vez que vehiculizan selectivamente otros –ciertos- discursos.

La metodología propuesta por Foucault (2001) para el análisis del discurso en la modalidad de archivo es la arqueología. “El archivo es en primer lugar ante todo la ley de lo que puede ser dicho, el sistema que rige la aparición de los enunciados como acontecimientos singulares” (p.219), es decir, se trata de revisar las condiciones de posibilidad del discurso y los procedimientos que garantizan su efectividad. El análisis arqueológico de los

discursos describe su emergencia en un cierto momento, sus articulaciones con prácticas, sus diferencias con otros discursos, sus efectos en las prácticas concretas. La arqueología “es una historia de las condiciones históricas de posibilidad del saber” (Castro, 2004, p.32) a partir de sus enunciados –“una materialidad repetible” (Foucault, 2001, p.180)- y de sus formaciones discursivas –un conjunto de reglas anónimas de dispersión y repartición determinadas en el tiempo y el espacio-. La materialidad de un enunciado está determinada por las posibilidades de reinscripción y de transcripción, los límites y las condiciones y los otros enunciados que coexisten con él (Castro, 2004).

La metodología utilizada para lograr el objetivo propuesto consiste, en primer lugar, en una aproximación al objeto de estudio desde la revisión del estado del arte sobre la problemática indagada. A partir de allí fue elaborado un marco teórico multirreferencial que permita abordar el complejo objeto de estudio, con categorías explicitadas oportunamente que no son entendidas como definitivas, sino que son interpeladas y ajustadas a partir del análisis, combinando estratégicamente la investigación de archivo con el estudio bibliográfico.

Para visibilizar la producción discursiva acerca de la educación sexual y la salud reproductiva se sostiene como hipótesis teórica la puja entre diferentes discursos que da lugar –en este caso, por tratarse de leyes sancionadas- a acuerdos refrendados en las normas legales. Qué relaciones con el saber y con qué tipo de saber –segmentado en este caso entre discurso médico, jurídico y moral- se vuelven admisibles en estos acuerdos transformados en leyes.

Para ello se desarrolló el abordaje de las leyes con el objetivo de describir las configuraciones de sentido que constituyen la superficie específica donde la educación sexual y la salud reproductiva emergen como temas. El supuesto teórico que orienta esta operación, siguiendo a Foucault (2001) establece que los discursos forman los objetos que nombran a partir de un juego de reglas que determinan sus condiciones de existencia, y que se constituyen como materialidades discursivas emergentes a partir de problematizaciones

en una misma época, que brinda sus condiciones de posibilidad y emergencia. De este modo, la educación sexual y la salud reproductiva aparecen como contenido escolar a ser regulado atendiendo al conjunto de reglas y repertorios que la delimitan.

Así se intenta describir las regulaciones y limitaciones que operan y dan sentido, ponen en circulación ciertos saberes y no otros, produciendo y reproduciendo la configuración de la sexualidad en la actualidad. De esta manera, la estrategia de análisis será el análisis del discurso, entendido como análisis textual y como análisis de las condiciones de producción e interpretación de los mismos.

Se explicitan entonces una superficie de emergencia de estos discursos, ciertas instancias de delimitación de los mismos -jurídico, médico y moral- y nuevas problematizaciones -el marco que posibilita que dichos discursos encuentren lugar en un determinado tiempo y espacio y queden plasmados en las leyes- que hacen lugar para el anclaje de la justicia social en la construcción de estos discursos, que posibilitan ciertas prácticas, ciertos saberes y no otros. En este sentido es que se interroga a las fuentes documentales acerca de las posibilidades, límites y formas de lo decible. Los discursos legitimados producen interpretaciones y transmiten valores, crean normas que operan normalizando sujetos y, de esta manera, permanecen al reinscribirse en nuevos discursos. Estos procesos, cargados de tensiones, se producen en contextos histórico sociales y no pueden ser analizados en forma independiente a los mismos. En síntesis, el análisis del discurso y de su contenido se centra en aquello que es dicho, tanto como en aquello que es omitido, aquello que es cuestionado o bien, consolidado.

En el caso del trabajo que aquí se desarrolla, todos los discursos se encuentran limitados dentro del discurso jurídico puesto que las fuentes abordadas se componen exclusivamente de leyes sancionadas en el nivel nacional de los países seleccionados. Sin embargo, dentro de estos discursos se imponen argumentos médicos, morales y, por supuesto, jurídicos, propios de sus campos. La explicitación de esas tensiones que posicionan a unos y otros

discursos en lugares más o menos privilegiados, en mayor o en menor medida legitimados, es parte de la exploración que esta indagación se propone, tal como se indica en la Figura 1.

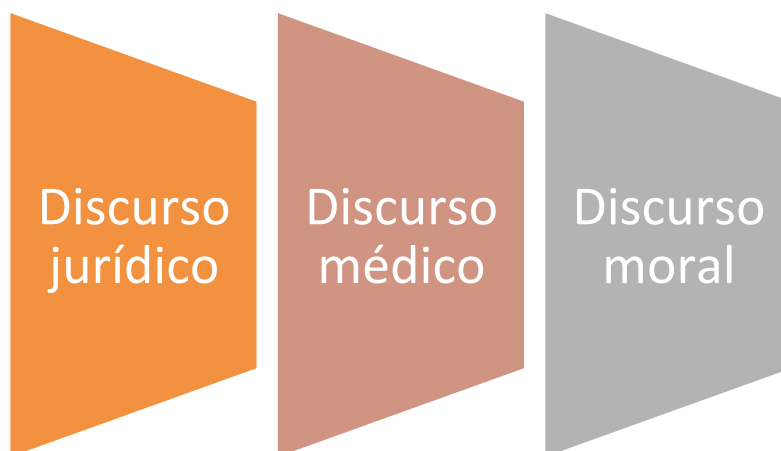


Figura 1. Tipos de discursos analizados en la legislación sobre educación sexual y de salud sexual y reproductiva.

A partir de lo expuesto, en primer lugar, se captarán las estructuras elementales y los componentes que constituyen el núcleo de los discursos que estarían configurando el tema en un determinado tiempo y espacio. Algunos de los ejes interpretativos que se articulan y cruzan, se tejen, en los distintos discursos, conciernen a las dicotomías, tensiones e intersecciones existentes entre las categorías desarrolladas en los antecedentes y el marco teórico de esta indagación, mencionadas en la Tabla 5 y en la Figura 2.

Tabla 5. Categorías utilizadas para el análisis del discurso.

▪ Identidades e intimidades
▪ Igualdad, diversidad y diferencia
▪ Derechos y libertades
▪ Salud, enfermedad y prevención
▪ Masculinidades, feminidades y “los otros” silenciados
▪ Comunidad, familia y ciudadanía

▪ Status del conocimiento, laicismo y creencias religiosas
▪ Sexualidades y deseos
▪ Cuerpos

Es necesario explicitar que en este trabajo no se mantiene como supuesto una causalidad entre lo que dicen los documentos y aquello que sucede a partir de los documentos. Por otra parte, esta pesquisa no pretende un abordaje en términos comparados, para lo cual sería necesario un marco epistemológico adecuado a tales fines.

Asimismo, es pertinente reconocer que es complejo identificar el tipo de perspectiva ideológica que inspira a los programas de educación sexual en los distintos países y, por lo tanto, se descarta este intento como objetivo de la investigación. “Riesgo, cuidados, responsabilidad, elección, educación integral, respeto del otro, relaciones vinculares tienen significados bien diferentes en la perspectiva por una sexualidad con un fin reproductivo y en las perspectivas por una sexualidad responsable y en la del derecho a la sexualidad” (Wainerman y otros, 2008, p.131), aun cuando está presente cierta homogeneidad en los términos empleados. Sin embargo, a partir de la perspectiva de género es posible abordar un análisis que considere cómo la conceptualización de lo masculino y lo femenino aparece íntimamente interrelacionada con otras dicotomías, tensiones e intersecciones vinculadas a su vez con la justicia social y sus posibilidades de existir. Género, clase social, etnia, identidad profesional, estatus económico configuran de un modo particular las subjetividades a partir de los enunciados que las nombran y, siguiendo a Butler (2007), la resistencia a estos efectos solo puede proceder de la reconstrucción permanente del diagrama de fuerzas.



Figura 2. Categorías utilizadas para el análisis del discurso.

- Objetivo 3. Estrategia metodológica: Elaboración de un Índice de Justicia Social para la Educación Sexual.

El objetivo específico número 3 se propone identificar, a través de las dimensiones de redistribución, reconocimiento y representación o participación, el potencial de protección de los nuevos derechos que tiene la legislación de los distintos países que constituyen la muestra. Para llevar a cabo este objetivo se diseñó específicamente el Índice de Justicia Social para la Educación Sexual (IJSES).

Para obtener el Índice de Justicia Social para la Educación Sexual (IJSES) se partió de la adaptación del Índice de Protección Legal (IPL) elaborado por Smulovitz (2015a; 2015b) para evaluar los niveles de protección de leyes de violencia familiar, aunque si bien en este caso el objetivo consistía en evaluar los niveles de protección de los nuevos derechos aplicados al ámbito de la educación sexual.

El IPL mide el nivel de protección que prometen las leyes argentinas provinciales de violencia familiar en función de ocho variables que se describen a continuación: 1) quiénes son las víctimas o grupos a ser protegidos, 2) qué lesiones (daños) serán protegidos, 3) dónde deben hacerse los reclamos, 4) quién puede realizar un reclamo, 5) qué medidas pueden adoptar los jueces, 6) si la mediación es obligatoria, 7) si las leyes señalan oficinas burocráticas encargadas de la aplicación, y 8) si indican de dónde provienen los fondos para su financiamiento. Cada una de estas variables es, a su vez, desglosada de acuerdo con diversos subtemas incluidos en las leyes provinciales. El índice resultante (IPL) para cada una de las leyes surge de la suma de los subtemas incluidos en cada ley. Los subtemas presentes valen 1 punto y los ausentes 0 puntos (Smulovitz, 2015a).

Dada la diferencia temática entre las leyes analizadas por Smulovitz, centradas en los niveles de protección para la violencia familiar y las que son objeto de la presente investigación y que tienen como foco la Educación Sexual, las variables incluidas en esta nueva herramienta que hemos denominado Índice de Justicia Social para la Educación Sexual (IJSES) han sido específicamente adaptadas para dar cuenta de los niveles de protección que están presentes en las leyes sobre Educación Sexual objeto de estudio.

Para conseguir este objetivo, cuatro de las variables han sido conservadas tal como aparecen en el IPL:

- 1) Cobertura universal de los nuevos derechos (Quiénes son las víctimas o grupos a ser protegidos).
- 2) Identificación de los sujetos que pueden presentar demandas ante el incumplimiento de la ley (Quién puede realizar un reclamo).
- 3) Identificación de responsables de implementación de la ley (Si las leyes señalan oficinas burocráticas encargadas de la aplicación).
- 4) Establecimiento de provisiones presupuestarias para la implementación de la ley (Si indican de dónde provienen los fondos para su financiamiento).

Cuatro de las variables han sido eliminadas por no estar presentes en las leyes ni tener paralelo posible en términos de los derechos a la educación sexual y a la salud sexual y reproductiva:

- 1) Qué lesiones (daños) serán protegidos.
- 2) Si la mediación es obligatoria.
- 3) Dónde deben hacerse los reclamos.
- 4) Qué medidas pueden adoptar los jueces.

Igualmente, para la elaboración del Índice de Justicia Social para la Educación Sexual, se incorporaron dos nuevas variables para dar cuenta de procesos intrínsecos a la educación, que no eran necesarios en el índice original:

- 1) Identificación de otros actores, además del nivel central de gobierno, en la formulación de los contenidos escolares que derivan de la ley.
- 2) Identificación de otros actores, además del nivel central de gobierno, en la formación o capacitación de los docentes para que enseñen los contenidos escolares que derivan de la ley.

En la Tabla 6, se presenta una comparación entre las variables incluidas en el Índice de Protección Legal (IPL), propuesto por Smulovitz (2015) y el Índice de Justicia Social para la Educación Sexual (IJSES), desarrollado en esta tesis.

Tabla 6. Comparación entre el Índice de Protección Legal (IPL) y el Índice de Justicia Social para la Educación Sexual (IJSES).

Índice de Protección Legal (IPL) (Smulovitz, 2015)	Índice de Justicia Social para la Educación Sexual (IJSES) (Zacarías, 2017)
1) quiénes son las víctimas o grupos a ser protegidos,	i) cobertura universal de los nuevos derechos
2) qué lesiones (daños) serán protegidos,	
3) dónde deben hacerse los reclamos,	
4) quién puede realizar un reclamo,	ii) identificación de los sujetos que pueden presentar demandas ante el incumplimiento de

	la ley
5) qué medidas pueden adoptar los jueces,	
6) si la mediación es obligatoria,	
7) si las leyes señalan oficinas burocráticas encargadas de la aplicación, y	iii) identificación de responsables de implementación de la ley
8) si indican de dónde provienen los fondos para su financiamiento.	iv) establecimiento de provisiones presupuestarias para la implementación de la ley
	v) identificación de otros actores, además del nivel central de gobierno, en la formulación de contenidos escolares que derivan de la ley
	vi) identificación de otros actores, además del nivel central de gobierno, en la formación de los docentes para que enseñen los contenidos escolares derivados de la ley

Una vez definidas las seis variables que constituyen el Índice de Justicia Social para la Educación Sexual (IJSES), se procedió a agruparlas retomando las categorías o dimensiones propuestas por Fraser (2008): 1) Redistribución, 2) Reconocimiento y 3) Participación o Representación, tal como muestra la Tabla 7.

Tabla 7. Índice de Justicia Social para la Educación Sexual. Categorías, variables e indicadores.

Índice de Justicia Social para la Educación Sexual	Descripción de las categorías	Variables	Indicadores
Subíndice de Redistribución	Esfera económica. Foco en los factores socioeconómicos que afectan las condiciones de justicia, enraizados en la estructura económica de la sociedad (Fraser, 2008b).	Identificación de responsables de implementación de la ley	Si/No
		Establecimiento de provisiones presupuestarias para la implementación de la ley	Si/No
Subíndice de Reconocimiento	Esfera social. Señala la igualdad y la diferencia como relación recíproca entre las personas, en tanto procesos de subjetivación e individuación, de reconocer y de ser reconocido. Visibiliza injusticias culturales, profundizadas por normas sociales (Fraser, 2008b).	Cobertura universal de los nuevos derechos	Si/No
		Identificación de los sujetos que pueden presentar demandas ante el incumplimiento de la ley	Si/No
Subíndice de Representación	Esfera política. Foco en las reglas de decisión, establece también los procedimientos para escenificar y resolver los conflictos en las otras dos dimensiones. Equidad en el acceso a la plena participación en la vida social y política de todos los individuos, especialmente para quienes han sido sistemáticamente excluidos de la misma por razones de género, étnica, clase social, etc (Fraser, 2008a; 2008b). 1er principio de la Justicia Curricular: la atención de los intereses de los menos favorecidos, principio que no se cumple cuando se excluyen ciertas voces del relato histórico que enseña la escuela (Connell, 2006).	Identificación de otros actores, además del nivel central de gobierno, en la formulación de los contenidos escolares que derivan de la ley	Si/No
		Identificación de otros actores, además del nivel central de gobierno, en la formación o capacitación de los docentes para que enseñen los contenidos escolares que derivan de la ley	Si/No

Fuente: Elaboración propia, a partir del Índice de Protección Legal de Smulovitz (2015a; 2015b).

El resultado fue la obtención de 3 Subíndices de Justicia Social para la Educación Sexual: Subíndice de Redistribución, Subíndice de Reconocimiento, Subíndice de Representación o Participación, tal como se observa en la Tabla 8. Cabe destacar que la puntuación máxima posible que puede ser obtenida dentro de cada uno de los tres Subíndices de Justicia Social para la Educación Sexual es de 2, siendo la puntuación global máxima posible en el Índice de Justicia Social para la Educación Sexual de 6.

Tabla 8. Índice y Subíndices de Justicia Social para la Educación Sexual.

ÍNDICE DE JUSTICIA SOCIAL PARA LA EDUCACIÓN SEXUAL			
		Indicadores	
		Sí	No
SUBÍNDICE DE REDISTRIBUCIÓN	Identificación de responsables de implementación de la ley	1	0
	Establecimiento de provisiones presupuestarias para la implementación de la ley	1	0
Puntuación máxima /mínima		2	0
SUBÍNDICE DE RECONOCIMIENTO	Cobertura universal de los nuevos derechos	1	0
	Identificación de los sujetos que pueden presentar demandas ante el incumplimiento de la ley	1	0
Puntuación máxima /mínima		2	0
SUBÍNDICE DE REPRESENTACIÓN	Identificación de otros actores, además del nivel central de gobierno, en la formulación de los contenidos escolares que derivan de la ley	1	0
	Identificación de otros actores, además del nivel central de gobierno, en la formación de los docentes para que enseñen los contenidos escolares derivados de la ley	1	0
Puntuación máxima /mínima		2	0
ÍNDICE DE JUSTICIA SOCIAL PARA LA EDUCACIÓN SEXUAL			
Puntuación máxima /mínima		6	0

A partir de esta nueva herramienta diseñada en esta investigación, el Índice IJSES, se espera poder responder las preguntas sobre el modo de abordaje y articulación de las tres dimensiones de la Justicia Social en dichas leyes y la posibilidad de que estas se constituyan como políticas de redistribución, reconocimiento y representación.

De esta manera, se completa la descripción de la arquitectura metodológica de esta investigación cuya complejidad requiere de diferentes estrategias de acercamiento para el análisis.

3.4 Muestra

En cuanto a la selección de la muestra, cabe señalar que en un primer momento se planteó que, el conjunto documental objeto del estudio estaba compuesto por tres tipos de leyes o documentos que habían sido formulados y/o desarrollados en el conjunto de países de América Latina durante el periodo de 2000-2012:

- Leyes nacionales de educación de América Latina (2000-2012).
- Leyes de educación sexual de América Latina (2000-2012).
- Planes y programas nacionales de América Latina cuyo eje es la educación sexual (2000-2012).

La indagación en estos documentos posibilitó revisar otras leyes, planes y programas entramados en el corpus legislativo de cada país. Algunas de las leyes contempladas cuentan con una antecesora en el ámbito de los ministerios de salud teniendo como eje central la salud reproductiva –como es el caso de Argentina-, en otros casos la salud reproductiva está presente en las mismas legislaciones o en posteriores –como es el caso de Ecuador y Chile. Este factor asociado al nacimiento de ciertas leyes habilita un discurso propio de otros campos de conocimiento y configura de un modo particular aquello que la ley propone o silencia. Es por ello que se reformula el conjunto documental a ser estudiado, detallado a continuación:

- Leyes generales de educación sancionadas en América Latina entre 2000 y 2012.
- Leyes vinculadas a la educación sexual sancionadas en América Latina entre 2000 y 2012.

- Leyes vinculadas a la salud reproductiva sancionadas en América Latina entre 2000 y 2012.

La muestra asume un carácter intencional (Ynoub, 2015), es decir, se compone de legislación que aporta información de interés y se basa, siguiendo los objetivos de la investigación, en considerar a los países que a) sancionaron leyes y programas nacionales de educación b) sancionaron leyes y programas nacionales de educación sexual c) sancionaron leyes y programas nacionales de salud sexual y reproductiva y d) lo hicieron en el período delimitado entre el año 2000 y el año 2012.

En la Tabla 9 se señalan los distintos casos, visibilizando que 11 países de la región de América Latina⁵ sancionaron leyes y programas nacionales de educación entre el año 2000 y el año 2012. A partir de la siguiente matriz en la que se precisan las leyes objeto de estudio para los distintos países de América Latina se seleccionaron –como resultado de la intersección de los conjuntos mencionados anteriormente- los 4 países que han sancionado los 3 tipos de leyes antes explicitadas entre 2000 y 2012: Argentina, Chile, Ecuador y Uruguay.

⁵ La selección de países que conforman el universo del estudio replica la realizada por numerosos organismos internacionales –Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, UNESCO, OEI, entre otros- en sus informes sobre la región.

Tabla 9. Matriz de selección de la muestra

	Ley general de educación sancionada entre 2000 y 2012	Ley vinculada a la educación sexual sancionada entre 2000 y 2012	Ley vinculada a la salud reproductiva sancionada entre 2000 y 2012
Argentina	X	X	X
Bolivia	X		
Brasil	X		
Chile	X	X	X
Colombia			X
Costa Rica			
Cuba			
Ecuador	X	X	X
El Salvador			
Guatemala		X	X
Haití			
Honduras	X		
México	X		X
Nicaragua	X		X
Panamá			
Paraguay			
Perú	X	X	
República Dominicana			
Uruguay	X	X	X
Venezuela	X		

3.5 Selección de la legislación

La legislación seleccionada, de acuerdo a los criterios ya explicitados de la muestra, pertenece a Argentina, Uruguay, Chile y Ecuador y totaliza 11 documentos, detallados en la Tabla 10.

Tabla 10. Detalle de los documentos analizados

País	Legislación vigente		
	Ley general de educación	Ley vinculada a la Educación Sexual	Ley vinculada a la Salud Reproductiva
Argentina	2006. Ley de Educación Nacional N° 26.206	2006. Ley N° 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral	2002. Ley N° 25.673 Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable
Chile	2009. Ley General de Educación N° 20.370	2010. Ley N° 20.418. Inclusión dentro del ciclo de Enseñanza Media de un programa de educación sexual. A partir de 2012, esto se aplica desde 1er año básico.	2010. Ley N° 20.418 Fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad
Ecuador	2011. Ley Orgánica de Educación Intercultural	2004. Ley sobre la educación de la sexualidad y el amor N°73 (derogada por la LOEI)	2005. Ley de Maternidad Gratuita y Atención a la Infancia
Uruguay	2008. Ley General de Educación N° 18.437	2006. Resolución N° 1 y N°4 del Acta Extraordinaria N° 35 Programa Nacional de Educación Sexual	2008. Ley N°18426 Defensa del Derecho a la salud sexual y reproductiva

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 4: Contexto de análisis

4.1 Perfiles de los países cuya normativa es analizada

Para tener una mejor comprensión del escenario en el cual se despliegan las leyes analizadas, se han recabado datos correspondientes a los países que componen la muestra, considerando el período en el cual se han sancionado las normas. En la Tabla 11 se resumen las características centrales de los países cuyas legislaciones son el campo de esta investigación. Los mismos evidencian cierta heterogeneidad en cuanto a la forma de gobierno, la cantidad de habitantes, el gasto social, gasto educativo y en salud que cada Estado realiza y las condiciones de vida de la población.

Tabla 11. Características centrales de Argentina, Chile, Ecuador y Uruguay

	Argentina (2011)	Chile (2009)	Ecuador (2009)	Uruguay (2008)
Forma de gobierno	Representativa republicana federal	Republicana unitaria	Republicana unitaria	Republicana unitaria
Población	40 millones	17 millones	13 millones	3 millones
Tasa de fecundidad	2,20%	1,90%	2,40%	2%
Esperanza de vida al nacer	76,2 años	79,1 años	75,80%	77,1 años
Tasa de mortalidad infantil	12,10%	9%	20%°	12%
Tramo de educación obligatorio según ley	Desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria	Educación básica y educación media	Nivel primario y en ciclo básico del nivel medio	La educación inicial para los cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior

	Argentina (2011)	Chile (2009)	Ecuador (2009)	Uruguay (2008)
Gasto Social				
Gasto público social como % del PBI	27,78%	14,20%	6,40%	21,60%
Gasto público en educación como % del PBI	6,68%	4,10%	2,60%	4,30%
Gasto público en salud como % del PBI	8,10%	3,40%	1,30%	4,50%
Pobreza y condiciones de vida				
Población bajo la línea de pobreza	8,60%	11,50%	42,20%	10,40%
Población bajo la línea de indigencia	2,80%	3,60%	18,10%	1,90%

Fuente: SITEAL, 2012.

La forma de gobierno de 3 de los países seleccionados es republicana unitaria, excepto Argentina cuya gobernanza es representativa republicana federal. Es también Argentina el país más poblado, teniendo en el otro extremo a Uruguay, con una población menor a la décima parte de la cantidad de habitantes en Argentina. Los índices de fecundidad y de esperanza de vida al nacer son muy similares, a diferencia de la tasa de mortalidad en la cual el valor para Ecuador asciende preocupantemente al 20%.

La escolaridad obligatoria más extensa es la uruguaya, con un año -ubicado en el nivel inicial- más que Argentina. El gasto público social es un importante porcentaje del producto bruto interno (PBI) en Argentina, que supera en inversión en educación y en salud al resto de los países, de acuerdo a la información suministrada por el gobierno de ese período⁶ a SITEAL, fuente de la información consignada en los cuadros. Sorprenden particularmente los datos informados por Ecuador en cuanto a los niveles de pobreza e indigencia, en comparación al resto de los países de la muestra. Asimismo, corresponden a este país los niveles más bajos de PBI en gasto social.

⁶ Corresponde aclarar en este punto que la confiabilidad de las estadísticas en Argentina estuvo fuertemente cuestionada en el período informado en esta investigación.

4.2 Indicadores educativos por país

A los fines de esta investigación, interesa particularmente conocer las tasas de inclusión y logro del sistema educativo de cada país, estimando que cualquier política que contemple la enseñanza obligatoria de educación sexual tendrá como condición la incorporación de la población a la educación formal.

Tabla 12. Indicadores educativos de Argentina (2011)

Argentina			
Indicadores educativos	Total	Nivel socio económico	
		Bajo	Alto
DESESCOLARIZACION			
Edad en la que por primera vez el porcentaje de población no escolarizada supera el 5%	15	13	17
Porcentaje de niños de 11 años no escolarizados	Menor al 1%	Menor al 1%	Menor al 1%
Porcentaje de adolescentes de 17 años no escolarizados	19%	63%	5%
Porcentaje de adolescentes de 17 años no escolarizados que abandonaron la escuela en el nivel primario	7%	21%	2%
TERMINALIDAD DEL NIVEL MEDIO			
Porcentaje de jóvenes de entre 20 y 22 años que terminó el nivel medio entre quienes ingresaron al nivel medio	64%	49%	81%
ACCESO AL NIVEL SUPERIOR			
Porcentaje de jóvenes de entre 20 y 21 años escolarizado en el nivel superior	38%	27%	54%
TERMINALIDAD DEL NIVEL SUPERIOR			
Porcentaje de población de entre 30 y 33 años que terminó el nivel superior entre quienes ingresaron al nivel superior	29%	9%	50%

Fuente: SITEAL, 2012.

Los indicadores educativos de Argentina presentes en la Tabla 12, a pesar de los niveles de inversión detallados en la Tabla 11, muestran una profunda desigualdad de acuerdo al nivel socioeconómico de la población. Chile presenta una menor desigualdad, como se observa en la Tabla 13, excepto en los indicadores vinculados a la educación superior, dada la estructura elitista que tiene la educación universitaria en dicho país que actualmente se encuentra transitando un proceso de reformas.

Tabla 13. Indicadores educativos de Chile (2009)

Chile			
Indicadores educativos	Total	Nivel socio económico	
		Bajo	Alto
DESESCOLARIZACION			
Edad en la que por primera vez el porcentaje de población no escolarizada supera el 5%	16	15	17
Porcentaje de niños de 11 años no escolarizados	1%	1%	1%
Porcentaje de adolescentes de 17 años no escolarizados	16%	19%	11%
Porcentaje de adolescentes de 17 años no escolarizados que abandonaron la escuela en el nivel primario	1%	2%	0,30%
TERMINALIDAD DEL NIVEL MEDIO			
Porcentaje de jóvenes de entre 20 y 22 años que terminó el nivel medio entre quienes ingresaron al nivel medio	80%	71%	91%
ACCESO AL NIVEL SUPERIOR			
Porcentaje de jóvenes de entre 20 y 21 años escolarizado en el nivel superior	32%	10%	61%

Fuente: SITEAL, 2012.

Ecuador, por su parte, presenta indicadores de mayor desigualdad, tal como se observa en la Tabla 14, similares a los argentinos, y anticipados ya en la Tabla 11.

Tabla 14. Indicadores educativos de Ecuador (2009)

Ecuador			
Indicadores educativos	Total	Nivel socio económico	
		Bajo	Alto
DESESCOLARIZACION			
Edad en la que por primera vez el porcentaje de población no escolarizada supera el 5%	12	11	15
Porcentaje de niños de 11 años no escolarizados	3%	5%	2%
Porcentaje de adolescentes de 17 años no escolarizados	32%	57%	11%
Porcentaje de adolescentes de 17 años no escolarizados que abandonaron la escuela en el nivel primario	7%	19%	2%
TERMINALIDAD DEL NIVEL MEDIO			
Porcentaje de jóvenes de entre 20 y 22 años que terminó el nivel medio entre quienes ingresaron al nivel medio	56%	48%	79%
ACCESO AL NIVEL SUPERIOR			
Porcentaje de jóvenes de entre 20 y 21 años escolarizado en el nivel superior	32%	18%	54%
TERMINALIDAD DEL NIVEL SUPERIOR			
Porcentaje de población de entre 30 y 33 años que terminó el nivel superior entre quienes ingresaron al nivel superior	20%	6%	40%

Fuente: SITEAL, 2012.

Uruguay, finalmente y de acuerdo a los datos presentados en la Tabla 15, además de la desigualdad entre sectores socioeconómicos diferentes en la educación primaria y media, muestra una muy baja tasa de escolarización en el nivel superior y supera los 30 puntos de diferencia entre los sectores bajos y altos, lo cual también lo asemeja al resto de los países cuya legislación componen la muestra. La desigualdad en la región de América Latina no

es una novedad, sin embargo su permanente constatación a partir de los diferentes indicadores no deja de sorprender y apenar.

Tabla 15. Indicadores educativos de Uruguay (2008)

Uruguay			
Indicadores educativos	Total	Nivel socio económico	
		Bajo	Alto
DESESCOLARIZACION			
Edad en la que por primera vez el porcentaje de población no escolarizada supera el 5%	13	12	18
Porcentaje de niños de 11 años no escolarizados	1%	3%	0%
Porcentaje de adolescentes de 17 años no escolarizados	32%	60%	4%
Porcentaje de adolescentes de 17 años no escolarizados que abandonaron la escuela en el nivel primario	13%	38%	1%
TERMINALIDAD DEL NIVEL MEDIO			
Porcentaje de jóvenes de entre 20 y 22 años que terminó el nivel medio entre quienes ingresaron al nivel medio	35%	19%	59%
ACCESO AL NIVEL SUPERIOR			
Porcentaje de jóvenes de entre 20 y 21 años escolarizado en el nivel superior	26%	11%	51%
TERMINALIDAD DEL NIVEL SUPERIOR			
Porcentaje de población de entre 30 y 33 años que terminó el nivel superior entre quienes ingresaron al nivel superior	15%	3%	34%

Fuente: SITEAL, 2012.

En la Tabla 16 se presenta la tasa neta de escolarización en los niveles de educación primaria y secundaria que presentan los cuatro países analizados en función del género en los años 2009, 2011 y 2013, contemplando también la variable clima educativo bajo, medio o alto. En dicha tabla es posible apreciar que la tasa neta de escolarización primaria se

mantiene por arriba del 88% en todos los casos, alcanzando valores cercanos al 100% en el caso de Argentina y de Uruguay para el 2013, sin que haya diferencias significativas por género o clima educativo. Ahora bien, para la educación secundaria los valores son más cercanos al 50% para los sectores con clima educativo bajo, si bien se evidencia un incremento entre los distintos años de las tomas estadísticas.

Asimismo, para ambos niveles educativos los valores son similares entre hombres y mujeres con clima educativo alto. Esto solo se evidencia para clima educativo bajo, medio y alto en el caso de Chile. Por otra parte, en Argentina, Ecuador y Uruguay, es mejor la tasa de escolarización neta de las mujeres en primaria y en secundaria a igual clima educativo bajo.

Tabla 16. Tasa neta de escolarización primaria para Argentina, Chile, Ecuador y Uruguay en 2009, 2011 y 2013 por clima educativo y sexo.

País	Clima educativo	Género	Tasa neta de escolarización primaria			Tasa neta de escolarización secundaria		
			2009	2011	2013	2009	2011	2013
ARG	Bajo	M	94,93	92,32	98,16	57,16	55,66	52,06
		F	92,08	94,34	93,15	61,92	66,4	72,32
	Medio	M	95	95,01	94,31	76,73	81,65	81,44
		F	92,83	95,59	95,84	81,53	85	85,01
	Alto	M	93,82	95,62	95,08	88,97	91,43	91,49
		F	94,71	93,94	96,52	92,07	91,09	93,28
CHI	Bajo	M	88,69	91,08	91,05	72,01	71,7	
		F	90,29	92,37	90,2	72,75	78,11	
	Medio	M	90,98	89,17	89,34	79,42	78,65	
		F	90,86	92,88	90,45	80,16	83	
	Alto	M	91,9	90,08	89,55	86,16	83,91	
		F	92,5	90,59	88,7	86,1	87,42	
ECU	Bajo	M	88,97	91,72	91,5	49,62	56,61	64,37
		F	90,42	92,78	92,33	51,24	57,77	66,12
	Medio	M	92,72	91,97	93,87	73,54	82,44	83,35
		F	92,94	93,69	94,09	77,03	82,01	81,78
	Alto	M	93,4	93,61	95,19	88,69	92,5	91,08
		F	94,21	93,44	93,96	87,54	90,49	91,8
URU	Bajo	M	93,72	95,27	96,6	44,98	44,23	47,43
		F	94,83	95,16	95,99	60,72	60,97	64,04
	Medio	M	95,33	94,36	95,66	70,03	70,75	72,22
		F	94,98	94,3	94,95	78,21	79,49	79,92
	Alto	M	95,89	93,46	94,62	90,04	92,59	93,27
		F	95,03	93,33	94,85	91,4	92,77	94,49

Fuente: IIPE - UNESCO/OEI en base a: Argentina - EPH del INDEC // Chile - CASEN de MIDEPLAN // Ecuador - EESD del INEC // Uruguay - ECH del INE.

Los datos presentados alertan sobre las desigualdades que afectan a los jóvenes más vulnerables, especialmente concentrado en la no escolarización o no terminalidad de la escuela secundaria en los cuatro países analizados.

4.3 Datos estadísticos vinculados a la salud reproductiva y a la incorporación de educación sexual

La tasa de fecundidad adolescente de América Latina y el Caribe (72.4 por mil) se ubica por arriba del promedio mundial; en la región conviven países con tasas superiores a 100 (Guatemala, Honduras y Nicaragua) con otros con fecundidad adolescente relativamente baja y varios en un rango intermedio. Argentina, con un nivel estimado de fecundidad adolescente de 60.6 por mil está por debajo de Bolivia, Brasil, Paraguay y Uruguay, y por encima de Chile (Binstock y Pantelides, 2006).

Si bien en términos relativos la tasa de fecundidad general en Argentina disminuyó significativamente (21%) a partir de 1980, la fecundidad adolescente precoz aumentó más que la tardía aunque no de manera uniforme al interior del país, de acuerdo al estudio de Binstock y Pantelides. Esto se reitera en otros países donde la fecundidad adolescente no guarda estricta relación con la fecundidad total.

En otro estudio Pantelides y Mario (2011) destacan su preocupación respecto al escaso acceso a los servicios de salud que tienen los adolescentes en América Latina, especialmente en términos de provisión de consejería y atención en materia de anticoncepción. El bajo o incorrecto uso de métodos anticonceptivos resultan en el 30% al 50% de los casos en embarazos no planificados. En particular, los adolescentes que viven en los centros urbanos se inician sexualmente a más temprana edad; sin embargo, al poseer más acceso a la información sobre anticoncepción esta anticipación no implica un adelantamiento de los nacimientos, en comparación con jóvenes que no habitan centros

urbanos. Otro caso de excepción para el análisis de la región latinoamericana se encuentra en las comunidades originarias, cuyos patrones sociales en muchos casos promueven la maternidad a corta edad.

En general, en América Latina la edad de la primera relación sexual es significativamente más baja para los hombres que para las mujeres y continúa siendo frecuente el embarazo adolescente. El 90% o más de las adolescentes latinoamericanas -excepto en Bolivia, Guatemala y Paraguay, que presentan tasas inferiores- afirma conocer al menos un método anticonceptivo, si bien los porcentajes de uso están muy por debajo de esta proporción (Lundgren, 2000; Pantelides y Mario, 2011). Los motivos más mencionados para el no uso de anticonceptivos –en la adolescencia, prima el uso del preservativo- son la no planificación de la relación sexual y la negación de la pareja a usarlos.

En la Tabla 17 es posible identificar que la proporción de mujeres jóvenes que han tenido hijos en Argentina, Chile, Ecuador y Uruguay presenta valores muy similares, aunque los últimos datos disponibles tienen ya más de una década. En América Latina y el Caribe ocurren anualmente 182 millones de embarazos. De éstos, 36% no fueron planeados, y un 20% termina en un aborto (Lundgren, 2000).

Tabla 17. Proporción de mujeres jóvenes que han tenido hijos en Argentina, Chile, Ecuador y Uruguay.

Proporción de mujeres jóvenes que han tenido hijos																				
País	Argentina (2001)					Chile (2002)					Ecuador (2001)					Uruguay (1995)				
Edad	15	16	17	18	19	15	16	17	18	19	15	16	17	18	19	15	16	17	18	19
Proporción	3,7	7	11	17,2	24	6	5	10	17	24	3,2	8,1	14,9	24	33	5	7,7	13	18	25

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL 2007), sobre la base de procesamiento especial.

La Organización Mundial de la Salud afirma que América Latina y el Caribe es la región con tasas más elevadas de abortos inducidos, siendo Sudamérica quien encabeza la estadística con 34 por cada mil mujeres y donde se observa el mayor descenso de nacimientos y el uso de métodos anticonceptivos modernos más extendido. En toda la

región de América Latina y el Caribe, la mayor incidencia del aborto se encuentra en la población más joven y no afecta a todas las mujeres de la misma manera: siempre resultan más afectadas las jóvenes que se encuentran en condiciones económicas y sociales más vulnerables y en situación de mayor dependencia con respecto a otras personas (Guillaume y Lerner, 2007).

Entre el 10% y el 21% de las hospitalizaciones por aborto en la región corresponden a adolescentes. En Chile y Argentina, más de un tercio de las muertes maternas entre las adolescentes son resultado directo de un aborto inseguro (Bernstein, 2000). Chile en particular, donde el aborto es ilegal, es uno de los países con la tasa de abortos más altos en la región: entre 45 y 50 por cada mil mujeres y 3 abortos por cada 10 embarazos. En el caso de Uruguay, donde la interrupción voluntaria del embarazo es legal desde 2012, esta razón es de 38.5 por cada 100 embarazos, es decir que 4 de cada 10 concepciones concluyen en un aborto. Sin embargo, las tasas oficiales de aborto inducido se mantienen bajas e informes recientes otorgan estos resultados a las políticas desarrolladas desde el 2000, que incluyen educación en salud sexual y reproductiva, la universalización del acceso a la anticoncepción y el modelo de reducción de riesgos y daños (Faúndes, 2016).

En cuanto a la violencia de género, los casos de abuso físico, psicológico y sexual contra las mujeres por parte de sus parejas masculinas son preocupantes, como afirma Bonder (2012), si bien la mayoría de ellos no forman parte de las estadísticas por la ausencia de denuncias formales en la policía y en la justicia. Esta violencia es atravesada, además, por las modalidades específicas de violencia que el sistema de salud institucionaliza a través de la indiferencia, el abandono y el maltrato, afectando especialmente a las mujeres más pobres (Rosenberg, 1996).

Una vez más, los datos estadísticos vinculados en este caso a la salud reproductiva, indican características similares para el conjunto de la región de América Latina, especialmente para los países cuya legislación es analizada en este estudio. La implementación de acciones cuyo foco es la educación en salud sexual y reproductiva tendría, entonces, cierto

asidero en la realidad concreta del país, más allá de las recetas y recomendaciones generales de los organismos internacionales.

Capítulo 5: Educación sexual: Un estudio

Esta tesis se propone como objetivo general comprender las concepciones de educación sexual y las desigualdades y diferencias en términos de género presentes en las leyes de educación promovidas en América Latina entre los años 2000 y 2012 en el marco de las políticas de justicia social.

La revisión del escenario en el cual se gestaron las leyes y se implementan las distintas políticas públicas que las concretan posibilita entender la necesidad de analizar estas leyes desde el campo de la justicia social. América Latina es la región con mayor desigualdad del planeta, no sólo en cuanto a los ingresos y el nivel socioeconómico, dado que conviven las desigualdades de género; las desigualdades étnicas y raciales; las desigualdades relacionadas con el ciclo de vida (especialmente en la infancia, la juventud y la vejez), y las desigualdades territoriales (entre las zonas rurales y urbanas y entre las distintas regiones de cada país). A pesar de los avances concretados en la región, “persisten altos niveles de desigualdad, que conspiran contra el desarrollo y son una poderosa barrera para la erradicación de la pobreza, la ampliación de la ciudadanía y el ejercicio de los derechos, así como para la gobernabilidad democrática” (Naciones Unidas/CEPAL, 2016, p.15). Los niveles elevados de desigualdad impactan en los procesos de integración social y generan experiencias de vida desiguales, que se concretan en estratificación social y segregación.

Es por ello que revisar a este nuevo corpus normativo permite interrogar políticas que buscan mayor igualdad en la región. ¿Promueven estas leyes políticas de redistribución, reconocimiento y participación? ¿Mantienen una mirada inclusiva de la diversidad o contribuyen a la consolidación de experiencias de vida desiguales? ¿Es posible en el escenario mundial actual sostener el velo de neutralidad que otrora intentó llevar la educación? ¿Hasta qué punto marcan estas leyes un camino interesante a seguir desde el punto de vista del enfoque de Justicia Social propuesto en esta tesis?

5.1 Nueva arquitectura legal en la región

Tal como se ha presentado, en la primera etapa de esta investigación se realizó un archivo documental de América Latina, estableciendo qué países incorporaron en el período analizado promesas legales vinculadas a la educación sexual y a la salud reproductiva a la legislación nacional ya existente. Es por ello posible precisar que, con un total de 20 países analizados, 11 nuevas leyes generales de educación fueron sancionadas en el período 2000-2012, así como 8 leyes vinculadas a la salud reproductiva y sólo 6 a la educación sexual, dando como resultado que 9 países han sancionado al menos una de estas dos normas nacionales. Tal como se anticipaba en la presentación de este trabajo, se trata de un período de intensa labor en el debate y la sanción de nuevas normas nacionales en la región latinoamericana. En la Tabla 12 se sistematiza la información recabada en esta primera etapa de trabajo.

Tabla 18. Mapeo de la legislación educativa, de educación sexual y de salud reproductiva y de los programas nacionales de América Latina (2000-2012).

País	Legislación vigente						Programas implementados	
	Ley general de educación	Año de sanción	Ley vinculada a la Educación Sexual	Año de sanción	Ley vinculada a la Salud Reproductiva	Año de sanción	Programa Educativo vinculado a la Educación Sexual	Programa Educativo vinculado a la Salud Reproductiva
Argentina	Ley de Educación Nacional N° 26.206	2006	Ley N° 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral	2006	Ley N° 25.673 Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable	2002	Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Lineamientos curriculares aprobados por la Resolución 45/08 del Consejo Federal de Educación	Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. Reglamentado por el Decreto Nacional 1282/2003
Bolivia	Ley de Educación "Avelino Siñani y Elizardo Pérez" N°070	2010	/	/	/	/	/	Programa Nacional de Salud Sexual y Reproductiva (2009-2015)
Brasil	Lei de Diretrizes e Bases da Educação N° 9394/1996 Emenda constitucional N° 59/2009	2009	/	/	Ley de Planificación Familiar N° 9263	1996	Parámetros Curriculares Nacionales (1997)	"Salud y Prevención en las Escuelas" (2003)
Chile	Ley General de Educación N° 20.370	2009	Ley N° 20.418. Inclusión dentro del Plan de Enseñanza Media de un programa de educación sexual. A partir de 2012, esto se aplica desde 1er año básico.	2010	Ley N° 20.418 Fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad	2010	Educación sexual y afectividad (diversidad de programas presentados en 2011)	Programa de Salud de la Mujer (1997)
Colombia	Ley General de Educación N° 115	1994	Resolución N° 3353 // Ley N°115	1994	Ley N° 1098 Código de la Infancia y la Adolescencia	2006	Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (2008)	Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva (2002-2006)
Costa Rica	Ley Fundamental de Educación N°2160	1957	/	/	/	/	Política de Educación Integral de la Expresión de la Sexualidad Humana (2001)	Reglamento sobre salud sexual y Reproductiva (1999)
Cuba	Ley de Nacionalización general y gratuita de la enseñanza	1961	/	/	/	/	Programa Nacional de Educación de la Sexualidad (1972) Programa Nacional de Educación Sexual y transversalización de género (1990) Programa Por una educación sexual responsable y feliz (1996)	
Ecuador	Ley Orgánica de Educación Intercultural	2011	Ley sobre la educación de la sexualidad y el amor N°73 (derogada por la LOEI)	2004	Ley de Maternidad Gratuita y Atención a la Infancia	2005	Acuerdo Ministerial 403 para la institucionalización de la educación sexual (2006)	Política Nacional de Salud y Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos (2004)
El Salvador	Ley General de Educación, Decreto N° 917	1996	/	/	/	/	/	"Programa de Capacitación en Salud Sexual y Reproductiva" (1999)
Guatemala	Ley de Educación Nacional Decreto Legislativo N° 12-91	1991	Reglamentación de la Ley de acceso universal y equitativo de servicio de planificación familiar (Decreto 87-2005)	2009	Ley de Acceso Universal y Equitativo de Servicios de Planificación Familiar y su Integración en el Programa Nacional de Salud Reproductiva (Decreto N° 87-2005)	2005	Política "Salud para la Adolescencia y la Juventud 2003-2012" (2004) Acción conjunta del Ministerio de Educación y el Ministerio de Salud	
Haití	/	/	/	/	/	/	/	/

Tabla 18 (cont.). Mapeo de la legislación educativa, de educación sexual y de salud reproductiva y de los programas nacionales de América Latina (2000-2012).

País	Legislación vigente						Programas implementados	
	Ley general de educación	Año de sanción	Ley vinculada a la Educación Sexual	Año de sanción	Ley vinculada a la Salud Reproductiva	Año de sanción	Programa Educativo vinculado a la Educación Sexual	Programa Educativo vinculado a la Salud Reproductiva
Honduras	Ley Fundamental de Educación	2012	/	/	/	/	/	/
México	Reforma de la Ley General de Educación	2004	/	/	Ley General Para la Protección de las Niñas, Niños y Adolescentes	2000	/	Programa de Acción Salud Reproductiva (2001)
Nicaragua	Ley General de Educación N° 582	2006	/	/	Ley de Educación Popular para la Salud y su difusión gratuita (1988) Ley General de Salud N°423 (2003)	2003	Plan Nacional de Educación. 2001- 2015	Política Nacional de Salud 2004 – 2015. Estrategia Nacional de Salud Sexual y Reproductiva
Panamá	Ley N°34 (Modificatoria de la Ley Orgánica de Educación de 1946)	1995	*	/	/	/	/	Plan Nacional "Salud de la Mujer, la Madre, la Niñez, el Escolar y el Adolescente" (1995-99)
Paraguay	Ley General de Educación N° 1264	1998	/	/	**	/	Marco Rector Pedagógico para la Educación Integral de la Sexualidad (2010)	Plan Nacional de salud Sexual y Reproductiva (2003-2008)
Perú	Ley General de Educación N° 28,044	2003	Resolución Directoral N° 0180. Aprueba los Lineamientos Educativos y Orientaciones Pedagógicas para la Educación Sexual Integral	2007	***	/	Programa intercultural de educación sexual (2007)	Estrategia Sanitaria Nacional de Salud Sexual y Reproductiva (2004)
República Dominicana	Ley General de Educación N°66	1997	/	/	/	/	Programa de Educación Afectivo Sexual (2000)	
Uruguay	Ley General de Educación N° 18.437	2008	Resolución N° 1 y N°4 del Acta Extraordinaria N° 35 Programa Nacional de Educación Sexual	2006	Ley N°18426 Defensa del Derecho a la salud sexual y reproductiva	2008	Programa Nacional de Educación Sexual (2006)	Programa Nacional de Salud de la Mujer y Género (2008) Programa Nacional de Salud Adolescente (2007)
Venezuela ****	Ley Orgánica de Educación y Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación. Decreto N° 313	2009	/	/	/	/	Estrategia para la Educación en Sexualidad y Prevención del Embarazo Adolescente (2003)	Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva (2003)

* Entre 2006 y 2012 se discutió en el país un proyecto de ley de educación sexual y reproductiva que no se sancionó. El Proyecto de ley N°61, presentado en Asamblea Nacional el 28 de agosto de 2014, por el cual se adoptan políticas de educación integral, atención y promoción de la salud tampoco ha sido sancionado. El 19 de abril de 2017 se retomó la fase de consultas, en el marco del Foro "Legislación y Educación en Salud Sexual y Reproductiva".
 ** Proyecto de Ley de Salud Sexual, Reproductiva y materno perinatal en el Parlamento desde 2008. Finalizado el año 2012 la ley aún no se encontraba sancionada. En 2014 el Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social aprueba el Plan Nacional de Salud Sexual y Reproductiva 2014 – 2018.
 *** Desde 2006 se discutió en el país un proyecto de ley de salud sexual y salud reproductiva. Finalizado el año 2012 la ley aún no se encontraba sancionada. En 2015 el Ministerio de Salud presentó un nuevo proyecto.
 **** Si bien en el período analizado el gobierno venezolano ha sancionado leyes que contemplan la educación sexual y la salud reproductiva en su articulado, los objetivos de estas leyes (Ley de Juventud - 2002- y Ley para la protección de las familias, la maternidad y la paternidad - 2007) están centrados en los mecanismos de desarrollo de políticas para la protección integral a las familias, los jóvenes, la maternidad y la paternidad que se encuentra en situación de vulnerabilidad.

En la Tabla 18 pueden observarse las distintas legislaciones vigentes y los programas educativos implementados por cada uno de los países. A partir de ese escenario y de los criterios de selección de la muestra señalados en el capítulo 3, es que la muestra de esta investigación quedó conformada por legislación argentina, chilena, uruguaya y ecuatoriana,

descripta a continuación. Argentina sancionó el mismo año (2006) una nueva ley general de educación y la primera ley de educación sexual del país. Anteriormente, ya había sancionado la ley de salud reproductiva (2002), que establece la obligatoriedad de elaborar un programa integral de educación sexual, luego convertido en ley. Esto implica que en el caso argentino la ley de educación sexual fue puesta en la agenda pública a partir de una propuesta originada en la cartera de salud y que su consolidación en norma nacional se dio 4 años después.

Uruguay, por su parte, sancionó en el mismo año (2008) una nueva ley general de educación y la primera ley de salud reproductiva. Anteriormente, diferenciándose en esto del caso argentino, había sancionado en 2006 una ley de educación sexual.

La legislación chilena en el período analizado presenta una nueva ley general de educación sancionada en el año 2009, a la que se suma en 2010 una ley desde la cartera de salud que fija normas tanto para la salud sexual y reproductiva como para la educación sexual. Ecuador, por su parte, se diferencia de los países mencionados anteriormente puesto que en su nueva ley general de educación, en el año 2011, incorpora la educación sexual y deroga una ley específica sobre el tema, que estaba vigente desde 2004. Sin embargo, no es reemplazada la ley que en 2005 incorpora parámetros para la salud sexual y reproductiva, que también forma parte de esta muestra. Es posible verificar así que los procesos por los cuales se sancionan este tipo de normas no son lineales ni siguen un mismo patrón, tal como se muestra en Gráfico 1, donde además se verifica el momento de mayor condensación de sanción de estas leyes en 2006, y que puede considerarse representa el punto medio del período analizado (2000-2012).

Gráfico 1. Secuencia de sanción de las leyes que componen la muestra.



Fuente: Elaboración propia

Volviendo al escenario global y al período analizado, el primer país en sancionar una nueva ley general de educación fue Perú en 2003, seguido por diez países. Seis de los países restantes al finalizar el período analizado aún conservaban legislaciones de la década del 90 –Colombia, El Salvador, Guatemala, Panamá, Paraguay, República Dominicana.

Si bien no forma parte del *corpus* legislativo a ser analizado en este trabajo, es pertinente mencionar que catorce de los veinte países -incluyendo los cuatro que componen la muestra- han aprobado la implementación de planes, programas o lineamientos curriculares que incorporan la educación sexual y la salud reproductiva a sus acciones de política pública, siendo Cuba el país con mayor trayectoria en esta línea sin que ello haya requerido la sanción de leyes con carácter nacional. Esto significa que diez países del universo contemplado en esta investigación han escogido desarrollar acciones programáticas para ambas temáticas sin necesidad de actualizar otros marcos legales nacionales en estos asuntos. Retomando a algunos de los autores presentados en el estado del arte de esta investigación, esto tensiona la hipótesis de un giro desde los programas hacia las legislaciones, en cuanto al hacer de la política pública, si bien presenta muchos matices en cuanto al modo de implementar los programas, lo cual abre una puerta para ahondar en nuevas indagaciones en esta línea.

Si bien la cantidad de nuevas normas permite afirmar que el período iniciado en el año 2000 se caracteriza por una fuerte renovación de la legislación educativa de América Latina, estas normas se complementan con los esquemas ya desarrollados en la década anterior, caracterizados por una importante presencia de programas sobre temáticas específicas. A diferencia de las acciones gestadas en los años 90, estos nuevos programas tienen un carácter nacional, en su mayoría, y no están dedicados a grupos específicos de la población sino a toda su totalidad, con énfasis en algunos grupos considerados particularmente vulnerables (mujeres, personas que viven en situación de pobreza, niños y adolescentes), de acuerdo a los lineamientos propuestos en las declaraciones internacionales. Es notoria la importancia de estas declaraciones y de los préstamos internacionales vinculados a ellas a la hora de analizar el ritmo de dominó –aunque caótico– producido en la sanción de las leyes.

5.2 Discursos presentes en las leyes

Para comprender las concepciones de educación sexual en la legislación de los distintos países es que el cuerpo teórico de este trabajo reconstruye una parte importante de los tres grandes discursos que han delimitado, a lo largo de la historia, aquello que es pensable, deseable, decible, practicable en términos de educación sexual y salud reproductiva: el discurso médico, a partir de sus saberes específicos -anatomía, fisiología, ginecología, psiquiatría-; el discurso religioso, a través de una moral compuesta por virtudes cristianas laicizadas como el recato, el pudor y la templanza; y el discurso jurídico, a partir de prohibiciones y puniciones. Estos tres discursos, como se muestra más adelante, tienen un anclaje específico, a su vez, en el discurso pedagógico.

Como se mencionó oportunamente, la educación sexual y la salud reproductiva son algunos de los saberes que no eran considerados relevantes como parte de aquello que es necesario legislar en materia educativa en la región, y que sin embargo hoy son contruidos y legitimados en normas que, a su vez, ofrecen promesas legales a los sujetos. El discurso

médico, el discurso moral y el discurso jurídico presentan en estas nuevas leyes matices e intersecciones, productores y portadores aliados, escenarios de disputa variados, aperturas y también cierres. Luego del mapeo descripto en el apartado anterior, fue posible analizar horizontalmente 11 documentos correspondientes a la normativa sancionada por Argentina, Chile, Ecuador y Uruguay en las últimas décadas, identificando allí estos discursos y tensiones. Corresponde aclarar al respecto que no se trata de una correspondencia *bis a bis* entre cada una de las leyes y un discurso en singular, sino que en el conjunto de las leyes es posible identificar a unos y otros.

5.2.1 El discurso jurídico

Como se ha mencionado anteriormente, es el discurso jurídico uno de los principales encargados de otorgar sentido a las prácticas sexuales, delimitar derechos y obligaciones y establecer cargos y puniciones. Históricamente, estos sentidos particulares fueron contruidos de la mano de las ciencias médicas que otorgaron una base académicamente legitimada al establecimiento de diferentes niveles de tolerancia y de estigmatización de ciertas prácticas sexuales. Asimismo, es el discurso jurídico la raíz de todos los cimientos contruidos desde los derechos humanos.

La Declaración Universal de Derechos Humanos, firmada en 1948, introduce a los discursos jurídicos ciertos matices éticos y morales indispensables para la dignidad humana y para la libre constitución de las identidades, si bien en sus 65 años de historia continúa aún tensionada entre garantías y violaciones individuales, colectivas, desde los Estados y otras instituciones.

Por su parte, los estudios de género nacidos en los años 60 desarrollan un cuerpo de conocimientos sobre la igualdad de condiciones de mujeres, hombres y otros géneros que podrían encontrar sus cimientos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos,

pero también en las desigualdades que continúan dejando huellas en los cuerpos y en las subjetividades.

Uno de los marcos más actuales que encuentra este discurso se halla en la Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes de 1998 con una fuerte impronta en el derecho a la educación –que comprende también el derecho a la educación sexual- como fuente de desarrollo personal, afectividad y expresión comunicativa.

La educación entendida como un derecho humano esencial está presente en la legislación de los cuatro países analizados, especialmente en los apartados referidos a los fundamentos y fines que se declaman. En particular, en la Ley General de Educación de Uruguay se afirma que la educación en derechos humanos es un derecho en sí misma, imprescindible para poder ejercer todos los derechos humanos:

“La educación en derechos humanos tendrá como propósito que los educandos, sirviéndose de conocimientos básicos de los cuerpos normativos, desarrollen las actitudes e incorporen los principios referidos a los derechos humanos fundamentales. Se considerará la educación en derechos humanos como un derecho en sí misma, un componente inseparable del derecho a la educación y una condición necesaria para el ejercicio de todos los derechos humanos”. Art. N° 40, Ley General de Educación N° 18.437 (Uruguay).

“La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación”. Art. N° 3, Ley de Educación Nacional N° 26.026 (Argentina).

“La educación (...) se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa

en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país”. Art. N° 2, Ley General de Educación N° 20.370 (Chile).

“Principios.- La actividad educativa se desarrolla atendiendo a los siguientes principios generales (...): a. Universalidad.- La educación es un derecho humano fundamental y es deber ineludible e inexcusable del Estado garantizar el acceso, permanencia y calidad de la educación para toda la población sin ningún tipo de discriminación. Está articulada a los instrumentos internacionales de derechos humanos (...)”. Art. N° 2, Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ecuador).

“Derecho a la educación.- La educación es un derecho humano fundamental garantizado en la Constitución de la República y condición necesaria para la realización de los otros derechos humanos”. Art. N° 4, Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ecuador).

La legislación específica sobre educación sexual y salud reproductiva de Argentina y de Uruguay respectivamente refuerza el concepto de abordaje de la temática desde una perspectiva de derechos:

“Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”. Art. 1, Ley N° 26.150, Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Argentina).

“Son objetivos específicos de las políticas y programas de salud sexual y reproductiva: (...) d) promover el desarrollo de programas asistenciales con la estrategia del riesgo y el daño que incluyen un protocolo en la atención integral a los casos de embarazo no deseado-aceptado desde un abordaje sanitario comprometido con los derechos sexuales y reproductivos como derechos humanos”. Art. N° 3, Ley N° 18.426 Defensa del derecho a la salud sexual y reproductiva (Uruguay).

La justicia y la libertad, entendidas como fines de la educación en general y de la política educativa en particular, se encuentran en medio de largas enumeraciones idealistas:

“Fines de la educación.- Son fines de la educación: I. La inculcación del respeto y la práctica permanente de los derechos humanos, la democracia, la participación, la justicia, la igualdad y no discriminación, la equidad, la solidaridad, la no violencia, las libertades fundamentales y los valores cívicos”. Art. N° 3, Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ecuador).

“La política educativa nacional tendrá en cuenta los siguientes fines: a) Promover la justicia, la solidaridad, la democracia, la inclusión social, la integración regional e internacional y la convivencia pacífica”. Art. N° 13, Ley General de Educación N° 18.437 (Uruguay).

En cuanto a los principios de igualdad y no discriminación, que atraviesan todo el cuerpo normativo analizado, se observa cierta homogeneidad en los postulados que se sostienen. Las desigualdades sociales, cuya matriz se presenta como externa a la institución escolar, son objeto de políticas focalizadas denominadas de diversas maneras: medidas de acción afirmativa, de promoción de la igualdad o de igualación de oportunidades. Ante este escenario considerado externo, aquello que se gesta en las aulas tiene como mandato la inclusión. Es por ello que la erradicación de todo estereotipo que introduzca estigmatizaciones en la escuela, incluyendo las que se originan a partir de la categorización binaria mujer / hombre, se convierte en una obligación.

“El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación”. Art. N° 79, Ley de Educación Nacional N° 26.026 (Argentina).

“Todos/as los/as alumnos/as tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad, del nivel educativo o modalidad que estén cursando o de las que se establezcan por leyes especiales”. Art. N° 125, Ley de Educación Nacional N° 26.026 (Argentina).

“(De la igualdad de oportunidades o equidad). El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes. Asimismo, estimulará la transformación de los estereotipos discriminatorios por motivos de edad, género, raza, etnia u orientación sexual”. Art. N° 18, Ley General de Educación N° 18.437 (Uruguay).

“Principios.- (...) 1. Igualdad de género.- La educación debe garantizar la igualdad de condiciones, oportunidades y trato entre hombres y mujeres. Se garantizan medidas de acción afirmativa para efectivizar el ejercicio del derecho a la educación sin discriminación de ningún tipo (...)”. Art. N° 2, Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ecuador).

“La educación es un derecho de todas las personas. Corresponde preferentemente a los padres el derecho y el deber de educar a sus hijos; al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho y, en general, a la comunidad, el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación (...). Sin perjuicio de sus demás deberes, es deber del Estado que el sistema integrado por los establecimientos educacionales de su propiedad provea una educación gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público, laico, esto es, respetuoso de toda expresión religiosa, y pluralista, que permita el acceso a él a toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad (...). Es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras”. Art. N° 4, Ley General de Educación N° 20.370 (Chile).

Sin embargo, en el caso del respeto y la atención de la diversidad, los discursos son heterogéneos de acuerdo a un país u otro. Se escogen a continuación dos ejemplos que ilustran los extremos en estas concepciones:

“[El sistema educativo chileno]. Se inspira, además, en los siguientes principios: a) Universalidad y educación permanente (...). c) Equidad del sistema educativo. (...). e) Diversidad. El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las

poblaciones que son atendidas por él”. Art. N° 3, Ley General de Educación N° 20.370 (Chile).

“Fines de la educación.- Son fines de la educación: (...) e. La garantía del acceso plural y libre a la información sobre la sexualidad, los derechos sexuales y los derechos reproductivos para el conocimiento y ejercicio de dichos derechos bajo un enfoque de igualdad de género, y para la toma libre, consciente, responsable e informada de las decisiones sobre la sexualidad; i. La Promoción de igualdades entre hombres, mujeres y personas diversas para el cambio de concepciones culturales discriminatorias de cualquier orden, sexistas en particular, y para la construcción de relaciones sociales en el marco del respeto a la dignidad de las personas, del reconocimiento y valoración de las diferencias (...)”. Art. N° 3, Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ecuador).

En las leyes chilenas hay un fuerte énfasis en nombrar a partir de la diversidad. Es así como las acciones que se desarrollan en la institución educativa deben ser diversas, puesto que se establecen en sintonía con la diversidad de los sujetos que allí concurren. En la legislación ecuatoriana la diversidad ingresa de la mano de “la promoción de las igualdades entre hombres, mujeres y personas diversas”. Llama particularmente la atención la elección del término “personas diversas”, arraigado en ciertas fracciones de la comunidad ecuatoriana que se oponen a “orientación sexual” evitando así la connotación “orientado por”. Numerosos homosexuales, transexuales, travestis e intersexuales se identifican como personas diversas, pero queda igualmente abierta la pregunta ¿es necesario explicitar las distintas identidades de género, enumerándolas largamente o es pertinente agruparlas bajo una denominación que podría incluir también a mujeres y hombres diversas y diversos? Es complejo responder esta pregunta cuando en el artículo anterior de esta misma ley, con el título de “Igualdad de género”, se afirma que “la educación debe garantizar la igualdad de condiciones, oportunidades y trato entre hombres y mujeres”.

Es interesante a los fines de este trabajo destacar también que la Ley Orgánica de Educación Intercultural es la única del *corpus* legislativo analizado que explicita el “reconocimiento y la valoración de las diferencias”. Diferencia no es un concepto que abunde en estas legislaciones.

En el entrecruzamiento de los principios antes mencionados se muestra especial atención a la violencia de género suscitada a partir de la discriminación y la negación de la igualdad. Presente en las legislaciones de Argentina, Chile, Ecuador y Uruguay, la educación sexual y la salud reproductiva parecerían ser caminos pertinentes para el trabajo de prevenir la violencia que, si bien afecta fundamentalmente a las mujeres, no es exclusiva de este género. En el caso argentino, a partir de la incorporación en los contenidos curriculares del respeto y la igualdad entre los sexos; en Ecuador, con especial preocupación en los hechos de violencia de género que puedan acontecer dentro de la institución educativa; en ambos casos, como parte de la ley marco de educación del país:

“Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones: (...)

d) El conocimiento de los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño y en la Ley N° 26.061. e) El conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos, en concordancia con el artículo 54 de la presente ley. f) Los contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos, en concordancia con la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, con rango constitucional, y las leyes N° 24.632 y N° 26.171”. Art. N° 92, Ley de Educación Nacional N° 26.026 (Argentina).

“Principios.- (...) j. Garantizar el derecho de las personas a una educación libre de violencia de género, que promueva la coeducación; (...)”. Art. N° 2, Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ecuador).

“Fines de la educación.- Son fines de la educación: (...) e. La garantía del acceso plural y libre a la información sobre la sexualidad, los derechos sexuales y los derechos reproductivos para el conocimiento y ejercicio de dichos derechos bajo un enfoque de igualdad de género, y para la toma libre, consciente, responsable e informada de las decisiones sobre la sexualidad (...); l. La inculcación del respeto y la práctica permanente de los derechos humanos, la democracia, la participación, la justicia, la igualdad y no discriminación, la equidad, la solidaridad, la no violencia, las libertades fundamentales y los valores cívicos; m. La protección y el apoyo a las y los estudiantes en casos de violencia, maltrato, explotación sexual y de cualquier tipo de abuso; el

fomento de sus capacidades, derechos y mecanismos de denuncia y exigibilidad; el combate contra la negligencia que permita o provoque tales situaciones”. Art. N° 3, Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ecuador).

En cuanto a las leyes específicas que abordan la salud sexual y reproductiva, tanto Chile como Uruguay hacen mención de la violencia de género. En el primer corpus normativo, sosteniendo que la información previene de la violencia sexual y sus consecuencias; en el segundo, vehiculizando la atención de los casos de violencia y la identificación de los mismos con fines estadísticos a ser utilizados en la formulación de políticas públicas:

“Toda persona tiene derecho a recibir educación, información y orientación en materia de regulación de la fertilidad, en forma clara, comprensible, completa y, en su caso, confidencial. Dicha educación e información deberán entregarse por cualquier medio, de manera completa y sin sesgo, y abarcar todas las alternativas que cuenten con la debida autorización, y el grado y porcentaje de efectividad de cada una de ellas, para decidir sobre los métodos de regulación de la fertilidad y, especialmente, para prevenir el embarazo adolescente, las infecciones de transmisión sexual, y la violencia sexual y sus consecuencias, incluyendo las secundarias o no buscadas que dichos métodos puedan provocar en la persona que los utiliza y en sus hijos futuros o en actual gestación”. Art. N° 1, Ley N° 20.418 (Chile).

“(Institucionalidad y acciones).- Para el cumplimiento de los objetivos generales y específicos enumerados en los artículos 2° y 3° de la presente ley, corresponde al Ministerio de Salud Pública: (...) f) 1. Brindar atención integral de calidad y derivación oportuna a las personas de cualquier edad que sufran violencia física, psicológica o sexual, en los términos de la Ley N° 17.514, de 2 de julio de 2002 y del Plan Nacional de Lucha contra la Violencia Doméstica y Sexual; 2. detectar la incidencia en la morbi-mortalidad materna de la violencia física, psicológica y sexual, a los efectos de fijar metas para su disminución; 3. protocolizar la atención a víctimas de violencia física, psicológica y sexual; 4. incorporar a la historia clínica indicadores para detectar situaciones de violencia física, psicológica o sexual”. Art. N° 4, Ley N° 18.426 Defensa del derecho a la salud sexual y reproductiva (Uruguay).

Por último, y estrechamente vinculado con asegurar el cumplimiento de los derechos enunciados, los mecanismos de seguimiento de la implementación de las leyes sólo tienen una fuerte presencia en la legislación ecuatoriana:

“Principios.- (...) k. Enfoque en derechos.- La acción, práctica y contenidos educativos deben centrar su acción en las personas y sus derechos. La educación deberá incluir el conocimiento de los derechos, sus mecanismos de protección y exigibilidad, ejercicio responsable, reconocimiento y respeto a las diversidades, en un marco de libertad, dignidad, equidad social, cultural e igualdad de género (...)”. Art. N° 2, Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ecuador).

“La educación como obligación de Estado (...) r. Asegurar que todas las entidades educativas desarrollen una educación en participación ciudadana, exigibilidad de derechos, inclusión y equidad, igualdad de género, sexualidad y ambiente, con una visión transversal y enfoque de derechos; s. Definir y asegurar la existencia de mecanismos e instancias para la exigibilidad de los derechos, su protección y restitución”. Art. N° 5, Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ecuador).

Abundan así las referencias a los mecanismos de protección y exigibilidad de los derechos de las personas, instancias claves en las promesas legales de un Estado. En particular, sin tener par similar en el resto del *corpus* analizado, el artículo N° 132 de la ley trata las prohibiciones en el sistema educativo. La concepción del sujeto de derechos que allí se expresa habilitaría un campo amplio en el cual el plan de vida de los alumnos, sus elecciones y diferencias, podrían realizarse dentro –también– de los muros escolares.

“De las Prohibiciones.- Prohíbese a los y las representantes legales, directivos, docentes, madres y padres de familia de las instituciones educativas correspondientes, lo siguiente: (...) m. Incentivar, promover o provocar, por cualquier vía, la discriminación contra las personas, el racismo, la xenofobia, el sexismo y cualquier forma de agresión o violencia dentro de los establecimientos educativos. Ningún motivo justificará estas acciones; n. Incentivar, promover o provocar por cualquier vía dentro de los establecimientos educativos acciones que atenten contra la dignidad de la persona; (...) r. Negar matrícula o separar de la institución educativa a estudiantes por razones de embarazo, progenitura, maternidad, discapacidad, orientación sexual, nacionalidad, discriminación racial,

cultural o étnica, género, ideología, adhesión política y/o creencia religiosa (...)). Art. N° 132, Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ecuador).

5.2.2 Discurso médico

Tal como afirma Foucault (2008) en el siglo XVIII el sexo es iluminado por la necesidad de reglamentarlo mediante discursos útiles y públicos. La utilidad de normar el sexo estaba guiada por las variables propias de la población: natalidad, mortalidad, enfermedad, cruzadas con la prevención o la promoción. Los siglos transcurridos no han dejado escapar a esta verdad regulada, que se ha complejizado a partir de la interacción del discurso biomédico y de las variables poblacionales.

Por un lado, la reafirmación de la anatomía como destino, que imposibilita ver algo distinto al par hombre-mujer heterosexual así como la fisiología como mandato, que condensa heterosexualidad, reproducción y maternidad en el caso de las mujeres y prevención y profilaxis en el caso de los hombres (Le Breton, 2002; Laqueur, 1994). Por el otro, en absoluta sintonía, la consolidación de conceptos normativos que definen unívocamente las características que toda mujer y todo hombre encarnan, sin lugar a tensiones ni cuestionamientos. Como en cualquier oposición binaria, “mujer” y “hombre” son definidos también a partir de la negación y de la prohibición (Badinter, 2003; Butler, 2002; Connell, 1990).

La educación sexual establecida a partir de estos conocimientos socialmente legitimados e históricamente contruidos encuentra sus raíces en la eugenesia, focalizada en la maternalización, la puericultura y en la mujer como variable demográfica, subsumiendo cualquier expresión de la sexualidad a la reproducción humana. Tal como describe Armus (2007), el proceso de medicalización construye los cimientos para que, mediante códigos de higiene, se definan modelos de conducta para toda la población. Si bien, en la actualidad, las referencias –provenientes de otros discursos- a la afectividad y a la paternidad en términos de crianza y de cuidados se filtran también en el discurso médico.

En las leyes que aquí se analizan, continúa siendo clave sostener la autoridad de los conocimientos que se impulsan. Es el caso de la legislación de Ecuador y de la ley del Programa Nacional de Educación Sexual Integral de Argentina. El campo científico, en general, se encuentra en un lugar central para legitimar la formación en sexualidad.

“La educación como obligación de Estado (...) w. Garantizar una educación integral que incluya la educación en sexualidad, humanística, científica como legítimo derecho al buen vivir⁷ (...). Art. N° 5, Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ecuador).

“Derechos de los estudiantes: (...) b. Recibir una formación integral y científica, que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad, capacidades y potencialidades, respetando sus derechos, libertades fundamentales y promoviendo la igualdad de género, la no discriminación, la valoración de las diversidades, la participación, autonomía y cooperación (...)”. Art. N° 7, Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ecuador).

En particular, el aseguramiento de la “transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados”, como señala el artículo 3 de la ley argentina, requiere de especialistas del campo científico que ordenen y avalen aquello que va a ser enseñado. Una temática particularmente en tensión como es la sexualidad necesitaría de reaseguros en la propia norma que faciliten la aceptación de la misma. La ciencia –la misma que delimitó históricamente las fronteras del discurso médico, señalando anormalidades, y que legitimó puniciones y prohibiciones sancionadas desde el discurso jurídico- como metáfora del control del Estado continúa estando presente, si bien podría estar representada por actores de diferentes campos disciplinarios.

“Los objetivos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral son: a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas; b) Asegurar la

⁷ El legítimo derecho al buen vivir se enmarca en el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013. El Buen Vivir es definido en Ecuador como un concepto que articula un nuevo modelo económico, una reinterpretación de la relación entre naturaleza y seres humanos y una reivindicación por la igualdad y la justicia social. El goce efectivo de los derechos es una condición del Buen Vivir, según lo establecido en la Constitución Política de la República del Ecuador, Registro Oficial N° 449 del 20 de octubre de 2008, reconocida como parte del marco legal educativo del país.

transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad (...). Art. 3, Ley N° 26.150, Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Argentina).

“La definición de los lineamientos curriculares básicos para la educación sexual integral será asesorada por una comisión interdisciplinaria de especialistas en la temática, convocada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con los propósitos de elaborar documentos orientadores preliminares, incorporar los resultados de un diálogo sobre sus contenidos con distintos sectores del sistema educativo nacional, sistematizar las experiencias ya desarrolladas por estados provinciales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipalidades, y aportar al Consejo Federal de Cultura y Educación una propuesta de materiales y orientaciones que puedan favorecer la aplicación del programa”. Art. 7, Ley N° 26.150, Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Argentina).

Otro aspecto clave en estas legislaciones refiere a la prevención como justificación social de la introducción de la educación sexual y la salud reproductiva en la vida de las personas. Específicamente, la fecundidad y la fertilidad se articulan con la prevención de los embarazos adolescentes, las enfermedades de transmisión sexual y la violencia de género, que ocupan lugares importantes en el articulado de las leyes.

“Los objetivos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral son: a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas (...) d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular (...). Art. 3, Ley N° 26.150, Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Argentina).

“Toda persona tiene derecho a recibir educación, información y orientación en materia de regulación de la fertilidad, en forma clara, comprensible, completa y, en su caso, confidencial. Dicha educación e información deberán entregarse por cualquier medio, de manera completa y sin sesgo, y abarcar todas las alternativas que cuenten con la debida autorización, y el grado y porcentaje de efectividad de cada una de ellas, para decidir sobre los métodos de regulación de la fertilidad y, especialmente, para prevenir el

embarazo adolescente, las infecciones de transmisión sexual, y la violencia sexual y sus consecuencias, incluyendo las secundarias o no buscadas que dichos métodos puedan provocar en la persona que los utiliza y en sus hijos futuros o en actual gestación (...). Art. N° 1, Ley N° 18.437 (Chile).

“Fines de la educación.- Son fines de la educación: (...) n. La garantía de acceso plural y libre a la información y educación para la salud y la prevención de enfermedades, la prevención del uso de estupefacientes y psicotrópicos, del consumo de bebidas alcohólicas y otras sustancias nocivas para la salud y desarrollo (...)”. Art. N° 3, Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ecuador).

Si bien lo mencionado anteriormente hace referencia solamente a discursos ya asentados en las sociedades, en estas legislaciones hacen su aparición reflexiones teóricas más recientes que intentan dar cuenta de experiencias más complejas que viven los sujetos en la actualidad. Un ejemplo de ello es que, aun cuando permanece la concepción de salud como ausencia de enfermedad –particularmente en las normas chilenas-, la salud como estado integral del ser humano aflora y da sustento a varios apartados de las leyes aquí analizadas.

“La salud reproductiva es un estado general de bienestar físico, mental y social, y no de mera ausencia de enfermedades o dolencias, en todos los aspectos relacionados con el sistema reproductivo, sus funciones y procesos”. Considerandos, Reglamentación de la Ley N° 25.673 Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (Argentina).

“(De las líneas transversales).- El Sistema Nacional de Educación, en cualesquiera de sus modalidades contemplará líneas transversales entre las cuales se encuentran: (...) 7) La educación para la salud tendrá como propósito la creación de hábitos saludables, estilos de vida que promuevan la salud y prevengan las enfermedades. Procurará promover, en particular, la salud mental, bucal, ocular, nutricional, la prevención del consumo problemático de drogas y una cultura de prevención para la reducción de los riesgos propios de toda actividad humana (...)”. Art. N° 40, Ley General de Educación N° 18.437 (Uruguay).

“Serán objetivos de este programa: a) Alcanzar para la población el nivel más elevado de salud sexual y procreación responsable con el fin de que pueda adoptar decisiones libres

de discriminación, coacciones o violencia; b) Disminuir la morbilidad materno-infantil; c) Prevenir embarazos no deseados; d) Promover la salud sexual de los adolescentes; e) Contribuir a la prevención y detección precoz de enfermedades de transmisión sexual, de VIH/sida y patologías genital y mamarias; f) Garantizar a toda la población el acceso a la información, orientación, métodos y prestaciones de servicios referidos a la salud sexual y procreación responsable; g) Potenciar la participación femenina en la toma de decisiones relativas a su salud sexual y procreación responsable”. Art. 2, Ley N° 25.673 Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (Argentina).

5.2.3 El discurso moral

“Desde una perspectiva antropológica y, concretamente, narrativa, la ética es una relación de compasión, de acogida, de hospitalidad, de deferencia con el otro. La ética cumple así la función de praxis de dominio de la contingencia. Desde esta perspectiva, la ética no puede confundirse con la moral. Mientras que ésta es un conjunto de hábitos, normas y valores propios de una cultura concreta en un momento determinado de la historia, la primera sería aquella situación en la que la moral encuentra su punto ciego (Melich, 2009, p.147).

Las creencias religiosas, institucionalizadas y con largas historias construidas colisionan o estrechan alianzas con los valores colectivos, más endebles y, en ocasiones, coyunturales. En parte, sus discursos se corresponden con sólidas edificaciones y textos sagrados, en parte se basan en un intento de recuperar el bien común, generalizando una moral laicizada donde qué es lo bueno y lo justo para compartir está normativamente establecido y no siempre es compartido ni sobreentendido por todos los miembros de la sociedad.

Como afirma Wainerman y otros (2008), la sexualidad, en cuanto contenido a ser enseñado y aprendido sistemáticamente en instituciones educativas, está atravesada por fuertes tensiones vinculadas a la moral y a los ámbitos de las familias, tensiones que dejan huellas profundas. Es aquí donde las libertades, acompañadas intrínsecamente por la

responsabilización, pugarán por la adaptación de cualquier propuesta curricular que incorpore la educación sexual a las aulas – así como la vida, la muerte y la reproducción- a la realidad socio cultural pero, especialmente a las convicciones de sus miembros y a una moral compuesta por virtudes cristianas laicizadas.

Laico, de acuerdo a la Real Academia Española, significa “que no tiene órdenes clericales, que es independiente de cualquier organización o confesión religiosa”. Así como la ley N° 1420 en Argentina dejó sus huellas respecto a la laicidad en el ámbito educativo⁸, sólo hay dos de las normas generales de educación analizadas que sostienen esta impronta. En el caso de la norma chilena, se permite precisar qué se entiende por laico; en la ley ecuatoriana, se pone allí una garantía para la libertad de conciencia.

“Es deber del Estado que el sistema integrado por los establecimientos educacionales de su propiedad provea una educación gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público, laico, esto es, respetuoso de toda expresión religiosa, y pluralista, que permita el acceso a él a toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad”. Art. N° 4, Ley General de Educación N° 20.370 (Chile).

“Principios.- La actividad educativa se desarrolla atendiendo a los siguientes principios generales, que son los fundamentos filosóficos, conceptuales y constitucionales que sustentan, definen y rigen las decisiones y actividades en el ámbito educativo: (...) y. Laicismo.- Se garantiza la educación pública laica, se respeta y mantiene la independencia frente a las religiones, cultos y doctrinas, evitando la imposición de cualquiera de ellos, para garantizar la libertad de conciencia de los miembros de la comunidad educativa”. Art. N° 2, Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ecuador).

En el caso específico de la legislación sobre educación sexual, sólo en Uruguay se explicita adhesión al principio de laicidad como marco en el cual se debiera promover la libertad de conductas y valores de los alumnos.

⁸ Es pertinente aclarar que, si bien en la memoria colectiva se asocia la laicidad a la Ley N°1.420, en esta norma fundacional no se explicita tal característica; sí se delimita que la enseñanza religiosa podrá ser impartida en las instituciones educativas pero fuera del horario de clases.

“La educación sexual debe integrarse al proceso educativo general del alumno debiendo ser enfocada con criterio formativo de tal manera de respetar y promover la libertad de elección de conductas y valores del educando, en el marco más amplio de los Derechos Humanos y de adhesión al principio de laicidad”. Resolución N° 4 del Acta Extraordinaria N° 35 Programa Nacional de Educación Sexual (Uruguay).

Retomando las leyes generales de educación, es a partir de los valores, las creencias y convicciones que se despliega un conjunto de derechos que se constituyen en principios de la educación en los países cuyas normas son analizadas.

“Principios.- (...) i. Educación en valores.- La educación debe basarse en la transmisión y práctica de valores que promuevan la libertad personal, la democracia, el respeto a los derechos, la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia, el respeto a la diversidad de género, generacional, étnica, social, por identidad de género, condición de migración y creencia religiosa, la equidad, la igualdad y la justicia y la eliminación de toda forma de discriminación; (...)”. Art. N° 2, Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ecuador).

“Derechos.- Las y los estudiantes tienen los siguientes derechos: (...) c. Ser tratado con justicia, dignidad, sin discriminación, con respeto a su diversidad individual, cultural, sexual y lingüística, a sus convicciones ideológicas, políticas y religiosas, y a sus derechos y libertades fundamentales garantizados en la Constitución de la República, tratados e instrumentos internacionales vigentes y la Ley”. Art. N° 7, Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ecuador).

Sin embargo, cuando se trata de las normas vinculadas estrictamente con la educación sexual y/o la salud reproductiva, las creencias y convicciones asumen un cariz distintivo. En el caso particular de Chile y Argentina, la capacidad de imponer letra en la norma por parte de la comunidad católica se evidencia en las aclaraciones que podrían limitar la concreción de los lineamientos generales.

“Toda persona tiene derecho a recibir educación, información y orientación en materia de regulación de la fertilidad, en forma clara, comprensible, completa y, en su caso, confidencial (...) Este derecho comprende el de recibir libremente, de acuerdo a sus creencias o formación, orientaciones para la vida afectiva y sexual (...) Sin perjuicio de

lo anterior, los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deberán incluir dentro del ciclo de Enseñanza Media un programa de educación sexual, el cual, según sus principios y valores, incluya contenidos que propendan a una sexualidad responsable e informe de manera completa sobre los diversos métodos anticonceptivos existentes y autorizados, de acuerdo al proyecto educativo, convicciones y creencias que adopte e imparta cada establecimiento educacional en conjunto con los centros de padres y apoderados”. Art. N° 1, Ley N° 18.437 (Chile).

“Las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal garantizarán la realización obligatoria, a lo largo del ciclo lectivo, de acciones educativas sistemáticas en los establecimientos escolares, para el cumplimiento del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros”. Art. 5, Ley N° 26.150, Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Argentina).

“Las instituciones educativas públicas de gestión privada confesionales o no, darán cumplimiento a la presente norma en el marco de sus convicciones”. Art. 9, Ley N° 25.673 Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (Argentina).

Lo anterior está intrínsecamente vinculado a la libertad de elección de conductas y valores de los sujetos que se asume en las normas generales de educación, pero también al derecho a los objetores de conciencia, términos propios del vocabulario legal asumido desde el ámbito de la salud:

“Los/as alumnos/as tienen derecho a: b) Ser respetados/as en su libertad de conciencia, en el marco de la convivencia democrática. (...)”. Art. N° 125, Ley de Educación Nacional N° 26.026 (Argentina).

“Los alumnos y alumnas tienen derecho (...) a que se respete su libertad personal y de conciencia, sus convicciones religiosas e ideológicas y culturales (...)” Art. N° 4, Ley General de Educación N° 20.370 (Chile).

“Sin perjuicio de los derechos y deberes que establecen las leyes y reglamentos, los integrantes de la comunidad educativa gozarán de los siguientes derechos y estarán sujetos a los siguientes deberes: a) Los alumnos y alumnas tienen derecho a recibir una educación que les ofrezca oportunidades para su formación y desarrollo integral; a recibir una atención adecuada y oportuna, en el caso de tener necesidades educativas especiales; a no ser discriminados arbitrariamente; a estudiar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo, a expresar su opinión y a que se respete su integridad física y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios o degradantes y de maltratos psicológicos. Tienen derecho, además, a que se respeten su libertad personal y de conciencia, sus convicciones religiosas e ideológicas y culturales, conforme al reglamento interno del establecimiento”. Art. N° 10, Ley General de Educación N° 20.370 (Chile).

“Se respetará el derecho de los objetores de conciencia a ser exceptuados de su participación en el PROGRAMA NACIONAL DE SALUD SEXUAL Y PROCREACION RESPONSABLE previa fundamentación, y lo que se enmarcará en la reglamentación del ejercicio profesional de cada jurisdicción. Los objetores de conciencia lo serán tanto en la actividad pública institucional como en la privada (...)”. Art. 10, Reglamentación de la Ley N° 25.673 Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (Argentina).

“Las instituciones privadas de carácter confesional que brinden por sí o por terceros servicios de salud, podrán con fundamento en sus convicciones, exceptuarse del cumplimiento de lo dispuesto en el artículo 6°, inciso b)⁹, de la presente ley”. Art. 10, Ley N° 25.673 Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (Argentina).

Estos artículos que se destacan en las distintas leyes y que posibilitan a las instituciones y a las personas eximirse de poner en acción las normas ameritan un análisis en particular a realizarse en un apartado posterior.

⁹ “A demanda de los beneficiarios y sobre la base de estudios previos, prescribir y suministrar los métodos y elementos anticonceptivos que deberán ser de carácter reversible, no abortivos y transitorios, respetando los criterios o convicciones de los destinatarios, salvo contraindicación médica específica y previa información brindada sobre las ventajas y desventajas de los métodos naturales y aquellos aprobados por la ANMAT. Aceptándose además las prácticas denominadas ligadura de trompas de Falopio y ligadura de conductos deferentes o vasectomía, requeridas formalmente como método de planificación familiar y/o anticoncepción; (Párrafo incorporado por art. 8° de la Ley N° 26.130 B.O. 29/8/2006)”.

5.2.4 Primeras aperturas. Otros discursos que abren o cierran caminos en estas leyes.

Es posible identificar en estas leyes categorías pertenecientes a los estudios de género y a un conjunto complejo de discursos sobre la identidad como construcción en relación a otros. En este sentido, la identidad no estaría fijada a algo construido previamente, sino que permanece abierta y en permanente desplazamiento debido a su dimensión temporal. La identidad sexual, entonces, se asume de distintas maneras de acuerdo al rol y a aquello por construirse, desconociendo –o buscando desconocer- prisiones.

Es por eso pertinente destacar la noción de plan o proyecto de vida, como derecho a diseñar su propio recorrido vital, puesto que habilitaría otros discursos que plantean el disfrute del más alto nivel posible de la salud física y mental, sin discriminación alguna. Desde la elección del sujeto de deseo hasta el control de la propia fecundidad se transforman en factores claves para potenciar el rol en construcción de cada sujeto individual.

Construir la propia identidad en relación a otros implica vivir con otros, y es en ese vivir con otros donde la violencia de género, la estigmatización y la discriminación se constituyen como problemas –o no- en los cuales es necesario intervenir desde las políticas públicas y a partir de la educación.

Por otra parte, la elección del sujeto de deseo es una pieza clave en la constitución de cada individuo y en la construcción de un proyecto de vida propio, sin embargo permanece silenciada en estos documentos. La concepción de identidad que se sostiene en los marcos legales analizados mantiene en muchos casos, algunos de estos ya expuestos, el binarismo femenino/masculino¹⁰, distorsionando las posibilidades reales de vivir plenamente las elecciones personales:

¹⁰ Resulta pertinente en este apartado mencionar que en todas las publicaciones (ver por ejemplo http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/01/Marco_Legal_Educativo_2012.pdf) el gobierno ecuatoriano advierte que “un objetivo manifiesto del Ministerio de Educación es combatir el sexismo y la discriminación de género en la sociedad ecuatoriana y promover, a través del sistema educativo,

“Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres”. Art. 3, Ley N° 26.150, Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Argentina).

Cuando la aproximación se realiza en términos de rol aparece una figura que podría entenderse como novedosa, la paternidad. No es tratada esta figura como un elemento aislado o como el emergente de nuevas masculinidades no hegemónicas (Connell, 2001), sino como el acompañante inexperto de otro rol ya asentado en el colectivo social: la maternidad.

“(Institucionalidad y acciones).- Para el cumplimiento de los objetivos generales y específicos enumerados en los artículos 2° y 3° de la presente ley, corresponde al Ministerio de Salud Pública: (...) d) 1. Promover la participación comprometida de los hombres en la prevención de la salud de las mujeres, así como en la maternidad y paternidad responsables. 2. Promover cambios en el sistema de salud que faciliten a los hombres vivir plenamente y con responsabilidad su sexualidad y reproducción. e) 1. Apoyar a las parejas y personas en el logro de sus metas en materia de sexualidad y reproducción, contribuyendo al ejercicio del derecho a decidir el número de hijos y el momento oportuno para tenerlos (...)”. Art. N° 4, Ley N° 18.426 Defensa del derecho a la salud sexual y reproductiva (Uruguay).

“Derechos de los estudiantes: (...): p. No ser sancionados por condiciones de embarazo, maternidad o paternidad, y recibir el debido apoyo y atención en lo psicológico, académico y lo afectivo para culminar sus estudios y acompañar un proceso de maternidad y paternidad saludable; (...)”. Art. N° 7, Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ecuador).

la equidad entre mujeres y hombres. Para alcanzar este objetivo, promovemos el uso de un lenguaje que no reproduzca esquemas sexistas, y de conformidad con esta práctica preferimos emplear en nuestros documentos oficiales palabras neutras, tales como las personas (en lugar de los hombres) o el profesorado (en lugar de los profesores), etc. Sólo en casos en que tales expresiones no existan, se usará la forma masculina como genérica para hacer referencia tanto a personas del sexo femenino como del masculino. Esta práctica comunicativa, que es recomendada por la Real Academia Española en su Diccionario Panhispánico de Dudas, obedece a dos razones: (a) en español es posible «referirse a colectivos mixtos a través del género gramatical masculino», y (b) es preferible aplicar «la ley lingüística de la economía expresiva», para así evitar el abultamiento gráfico y la consiguiente ilegibilidad que ocurriría en el caso de utilizar expresiones tales como las y los, os/as y otras fórmulas que buscan visibilizar la presencia de ambos sexos”.

En ciertos casos se pretende una mirada integral del sujeto y su constitución como tal, encontrando en la noción de plan o proyecto de vida un abordaje fértil.

“La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común”. Art. N° 8, Ley de Educación Nacional N° 26.026 (Argentina).

“La educación media tendrá como objetivos generales, sin que esto implique que cada objetivo sea necesariamente una asignatura, que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan: 1) En el ámbito personal y social: a) Alcanzar el desarrollo moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico que los faculte para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable. b) Desarrollar planes de vida y proyectos personales, con discernimiento sobre los propios derechos, necesidades e intereses, así como sobre las responsabilidades con los demás y, en especial, en el ámbito de la familia. c) Trabajar en equipo e interactuar en contextos socio-culturalmente heterogéneos, relacionándose positivamente con otros, cooperando y resolviendo adecuadamente los conflictos. d) Conocer y apreciar los fundamentos de la vida democrática y sus instituciones, los derechos humanos y valorar la participación ciudadana activa, solidaria y responsable, con conciencia de sus deberes y derechos, y respeto por la diversidad de ideas, formas de vida e intereses. e) Desarrollar capacidades de emprendimiento y hábitos, competencias y cualidades que les permitan aportar con su trabajo, iniciativa y creatividad al desarrollo de la sociedad”. Art. N° 30, Ley General de Educación N° 20.370 (Chile).

Tanto en la Ley de Educación Nacional de Argentina como en la Ley General de Educación de Chile se explicita esta noción, sin embargo son marcadas las diferentes concepciones al respecto. En el caso argentino, la norma busca promover que cada sujeto defina su proyecto de vida dentro de valores universales. En el caso chileno esta noción sólo aparece respecto a la educación media, pautando una línea etaria a partir de la cual es posible desarrollar –en este artículo no aparecen vocablos tales como definir, crear, orientar; sí otros como alcanzar, trabajar, conocer y apreciar- planes de vida. El énfasis en que esto ocurra en el ámbito de la familia es otra particularidad que lo diferencia de la ley argentina.

Si bien en el marco de las definiciones pronunciadas en el ámbito internacional es posible hallar el derecho al placer, a la intimidad, a ejercer la sexualidad independientemente de la reproducción y el derecho a una educación sexual libre de prejuicios, las legislaciones analizadas no sólo no profundizan estos aspectos sino que siquiera son enunciados. La diferencia y la elección del sujeto de deseo no están presentes como aspectos por construirse en el plan o proyecto de vida. Del mismo modo, el disfrute y el placer permanecen ausentes. Solamente en el artículo N° 40 de la Ley General de Educación uruguaya se menciona este aspecto considerado intrínseco a la sexualidad humana:

“(De las líneas transversales).- El Sistema Nacional de Educación, en cualesquiera de sus modalidades contemplará líneas transversales entre las cuales se encuentran: (...) 7) 8) La educación sexual tendrá como propósito proporcionar instrumentos adecuados que promuevan en educadores y educandos, la reflexión crítica ante las relaciones de género y la sexualidad en general para un disfrute responsable de la misma”. Art. N° 40, Ley General de Educación N° 18.437 (Uruguay).

En cuanto a la intimidad, solo es mencionada en la legislación ecuatoriana, estrictamente relacionada con la confidencialidad de los registros médicos:

“Derechos de los estudiantes: (...): 1. Gozar de la privacidad y el respeto a su intimidad, así como a la confidencialidad de sus registros médicos y psicológicos (...)”. Art. N° 7, Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ecuador).

En el resto de la legislación, intimidad queda subsumida a confidencialidad, manteniendo la vinculación con los registros y las prestaciones médicas:

“(Objetivos generales) (...) b) garantizar la calidad, confidencialidad y privacidad de las prestaciones; la formación adecuada de los recursos humanos de la salud tanto en aspectos técnicos y de información como en habilidades para la comunicación y trato; la incorporación de la perspectiva de género en todas las acciones y las condiciones para la adopción de decisiones libres por parte de los usuarios y las usuarias”. Art. N° 2, Ley N° 18.426 Defensa del derecho a la salud sexual y reproductiva (Uruguay).

“Incorpórase al Código de la Niñez y la Adolescencia el siguiente artículo: ARTÍCULO 11 bis. (Información y acceso a los servicios de salud).- Todo niño, niña o adolescente tiene derecho a la información y acceso a los servicios de salud, inclusive los referidos a la salud sexual y reproductiva, debiendo los profesionales actuantes respetar la confidencialidad de la consulta y ofrecerle las mejores formas de atención y tratamiento cuando corresponda. De acuerdo a la edad del niño, niña o adolescente se propenderá a que las decisiones sobre métodos de prevención de la salud sexual u otros tratamientos médicos que pudieran corresponder, se adopten en concurrencia con sus padres u otros referentes adultos de su confianza, debiendo respetarse en todo caso la autonomía progresiva de los adolescentes”. Art. N° 7, Ley N° 18.426 Defensa del derecho a la salud sexual y reproductiva (Uruguay).

“A los efectos de la satisfacción del interés superior del niño, considéreselo al mismo beneficiario, sin excepción ni discriminación alguna, del más alto nivel de salud y dentro de ella de las políticas de prevención y atención en la salud sexual y reproductiva en consonancia con la evolución de sus facultades. En las consultas se propiciará un clima de confianza y empatía, procurando la asistencia de un adulto de referencia, en particular en los casos de los adolescentes menores de CATORCE (14) años. Las personas menores de edad tendrán derecho a recibir, a su pedido y de acuerdo a su desarrollo, información clara, completa y oportuna; manteniendo confidencialidad sobre la misma y respetando su privacidad”. Art. N° 4, Ley N° 25.673 Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (Argentina).

“Los padres, madres o tutores/as de los/as estudiantes tienen los siguientes deberes: (...) e) Respetar y hacer respetar a sus hijos/as o representados/as la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos/as los/as miembros de la comunidad educativa”. Art. N° 129, Ley de Educación Nacional N° 26.026 (Argentina).

Una observación particular amerita la norma chilena del 2011 que fija pautas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad y obliga a los establecimientos educativos de nivel medio a que incorporen programas de educación sexual. En su tercer artículo explicita el derecho de todas las personas a la confidencialidad y privacidad sobre sus conductas sexuales:

“Toda persona tiene derecho a la confidencialidad y privacidad sobre sus opciones y conductas sexuales, así como sobre los métodos y terapias que elija para la regulación o planificación de su vida sexual”. Art. N°3, Ley N° 20.418 (Chile).

Familias, docentes e instituciones educativas son atravesados por intereses individuales y colectivos, y desde este posicionamiento enmarcan, de formas particulares y con sesgos normativos la construcción del plan de vida de niños y jóvenes. Y desde ese lugar continúan disputándose con el Estado, médicos y especialistas el cuerpo vigilado y sacralizado de los más pequeños.

“La densidad material de nuestras subjetividades está inscrita en nuestros cuerpos a través de la encarnación de las relaciones sociales”, afirma McLaren (1994, p.130). El quiebre de esta disputa podría residir en el derecho al cuerpo, un cuerpo que se establece como límite del sujeto individual y que sería el comienzo del proyecto de vida. El derecho al propio cuerpo colisiona con algunos de los discursos que imperan en estas leyes, evidenciado particularmente en la omisión del aborto como cuestión a ser abordada desde la educación.

La libertad de elección de conductas y valores de los sujetos, en el caso de los menores, conforma un escenario particular que involucra la patria potestad, propia del marco jurídico. En este punto es interesante retomar la Ley sobre la educación de la sexualidad y el amor N°73 de 2004 de Ecuador. En dicha ley, derogada por la Ley Orgánica de Educación Intercultural, la participación de la comunidad en la institución educativa se efectivizaba a través del Comité de Padres. Esta denominación acompañaba a la Constitución Política de la República de su época -modificada integralmente en el 2008- que en su artículo N° 32 establecía “el deber de proteger a la familia como célula fundamental de la sociedad, garantizándole las condiciones morales, culturales y económicas que favorezcan la consecución de sus fines, y protege el matrimonio, la maternidad y el haber familiar”. La nueva ley del 2011 establece en su capítulo quinto “De los derechos y obligaciones de las madres, padres y/o representantes legales”:

“Derechos.- Las madres, los padres de y/o los representantes legales de las y los estudiantes tienen derecho a que se garantice a éstos, el pleno goce y ejercicio de sus derechos constitucionales en materia educativa; y, tienen derecho además a: (...) d. Elegir y ser elegidos como parte de los comités de padres y madres de familia y los demás órganos de participación de la comunidad educativa”. Art. N° 10, Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ecuador).

Si bien podría tratarse de una modificación de pequeña magnitud, invita a considerar el comienzo de un giro más inclusivo en cuanto a la concepción de derechos de familia al interior de la sociedad ecuatoriana.

La patria potestad, sin embargo, se hace presente en otros lugares de las leyes analizadas, no solo en cuanto al derecho a la educación sino también respecto al derecho al propio cuerpo y a la construcción del plan de vida de los menores:

“La ley que por el presente se reglamenta no importa sustituir a los padres en el asesoramiento y en la educación sexual de sus hijos menores de edad sino todo lo contrario, el propósito es el de orientar y sugerir acompañando a los progenitores en el ejercicio de la patria potestad, procurando respetar y crear un ambiente de confianza y empatía en las consultas médicas cuando ello fuera posible. Que, concretamente, la presente ley reconoce a los padres, justamente, la importantísima misión paterna de orientar, sugerir y acompañar a sus hijos en el conocimiento de aspectos, enfermedades de transmisión sexual, como ser el SIDA y/o patologías genitales y mamarias, entre otros, para que en un marco de responsabilidad y autonomía, valorando al menor como sujeto de derecho, mujeres y hombres estén en condiciones de elegir su Plan de Vida”. Considerandos, Reglamentación de la Ley N° 25.673 Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (Argentina).

El cuerpo-niño sería aquí indiscutidamente de las familias y de la sociedad que velan por sus intereses:

“En todos los casos, el método y/o elemento anticonceptivo prescripto, una vez que la persona ha sido suficientemente informada sobre sus características, riesgos y eventuales consecuencias, será el elegido con el consentimiento del interesado, en un todo de

acuerdo con sus convicciones y creencias y en ejercicio de su derecho personalísimo vinculado a la disposición del propio cuerpo en las relaciones clínicas, derecho que es innato, vitalicio, privado e intransferible, sin perjuicio de lo establecido en el artículo 4º¹¹ del presente, sobre las personas menores de edad”. Art. 6, Reglamentación de la Ley N° 25.673 Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (Argentina).

Un aspecto clave a la hora de sancionar nuevas leyes es el aseguramiento de los mecanismos de exigibilidad de los derechos anteriormente enunciados y trabajados. Empero, esta dimensión solo cobra suficiente fuerza discursiva en la legislación ecuatoriana, como se ha mencionado oportunamente en el apartado referido al discurso jurídico. Los mecanismos de exigibilidad de los derechos, al expresarse en tanto principios de la ley, podría suponerse que cuentan con cierta fuerza discursiva que ira decayendo a lo largo del articulado. Sin embargo, aun cuando el abordaje en términos de prohibiciones podría ser objeto de debate, hacia el final de la ley se retoman los derechos enunciados y se involucra a toda la comunidad educativa. Es importante reiterar que no hay en el resto de las leyes analizadas un artículo, considerando o reglamentación que se asemeje a este. El pasaje de los principios y enunciados a las prohibiciones delimitan el espacio público –la institución educativa- donde podrían concretarse los planes y proyectos de vida de los sujetos. El mundo de la sexualidad, una vez más, es habilitado a partir de prohibiciones.

5.3 Las legislaciones analizadas y la Justicia Social: Índice de Justicia Social para la Educación Sexual

La complejidad del objeto de estudio de esta investigación es abordada también a partir de la elaboración del índice, denominado en este trabajo como Índice de Justicia Social para la

¹¹ Si bien este artículo forma parte del cuerpo principal del trabajo, se considera pertinente reiterarlo aquí: “A los efectos de la satisfacción del interés superior del niño, considérese al mismo beneficiario, sin excepción ni discriminación alguna, del más alto nivel de salud y dentro de ella de las políticas de prevención y atención en la salud sexual y reproductiva en consonancia con la evolución de sus facultades. En las consultas se propiciará un clima de confianza y empatía, procurando la asistencia de un adulto de referencia, en particular en los casos de los adolescentes menores de CATORCE (14) años. Las personas menores de edad tendrán derecho a recibir, a su pedido y de acuerdo a su desarrollo, información clara, completa y oportuna; manteniendo confidencialidad sobre la misma y respetando su privacidad”.

Educación Sexual (IJSES) y cuya estructura se sintetiza en la Tabla 19. Como se ha descrito en el capítulo 3 de esta tesis, el Índice de Justicia Social para la Educación Sexual está compuesto por tres Subíndices, atendiendo a las tres dimensiones de Justicia Social propuestas por Fraser (2008): Subíndice de Redistribución, Subíndice de Reconocimiento y Subíndice de Representación. A su vez, cada uno de estos Subíndices está compuesto por dos variables las cuales son evaluadas respectivamente en función de si están presentes o ausentes en las leyes analizadas en esta investigación. Y esto hace que a partir del IJSES pueda ser indagado el potencial de protección de los nuevos derechos que tiene la legislación de los distintos países que constituyen la muestra.

Tabla 19. Índice y Subíndices de Justicia Social para la Educación Sexual.

ÍNDICE DE JUSTICIA SOCIAL PARA LA EDUCACIÓN SEXUAL			
		Indicadores	
		Sí	No
SUBÍNDICE DE REDISTRIBUCIÓN	Identificación de responsables de implementación de la ley	1	0
	Establecimiento de provisiones presupuestarias para la implementación de la ley	1	0
Puntuación máxima /mínima		2	0
SUBÍNDICE DE RECONOCIMIENTO	Cobertura universal de los nuevos derechos	1	0
	Identificación de los sujetos que pueden presentar demandas ante el incumplimiento de la ley	1	0
Puntuación máxima /mínima		2	0
SUBÍNDICE DE REPRESENTACIÓN	Identificación de otros actores, además del nivel central de gobierno, en la formulación de los contenidos escolares que derivan de la ley	1	0
	Identificación de otros actores, además del nivel central de gobierno, en la formación de los docentes para que enseñen los contenidos escolares derivados de la ley	1	0
Puntuación máxima /mínima		2	0
ÍNDICE DE JUSTICIA SOCIAL PARA LA EDUCACIÓN SEXUAL			
Puntuación máxima /mínima		6	0

Con este instrumento es posible referir en qué medida las nuevas normas brindan una efectiva protección de los nuevos derechos alcanzados en materia sexual, entendiendo que la letra acordada y refrendada en cada ley habilita, a la vez que imposibilita, futuros reclamos para que la norma tenga un correlato en las prácticas. En la Tabla 20 se muestran

los resultados luego de analizar las leyes que componen la muestra con el Índice de Justicia Social para la Educación Sexual.

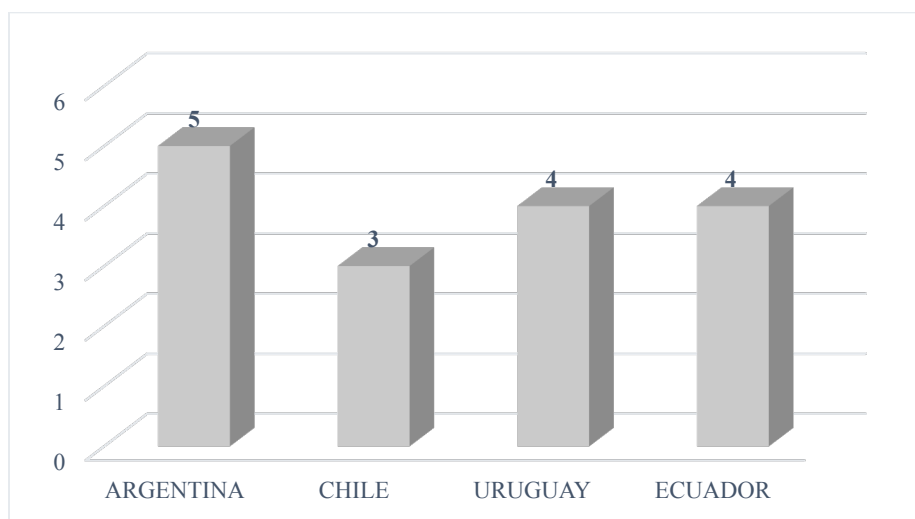
Tabla 20. Índice de Justicia Social para la Educación Sexual

	ARGENTINA	CHILE	URUGUAY	ECUADOR
IJSES				
Índice de Justicia Social para la Educación Sexual (Puntuación máxima)	5	3	4	4
REDISTRIBUCIÓN				
Subíndice Redistribución (Punt. máxima)	2	1	1	2
RECONOCIMIENTO				
Subíndice de Reconocimiento (Punt. máxima)	1	1	1	2
REPRESENTACIÓN				
Subíndice de Representación (Punt. máxima)	2	1	2	0

Fuente: Elaboración propia.

El Índice de Justicia Social para la Educación Sexual más alto de la muestra analizada corresponde a la legislación argentina con una puntuación de 5. En el otro extremo se encuentra el corpus normativo chileno, cuya puntuación es de 3. La normativa de Uruguay y de Ecuador alcanza los mismos valores, obteniendo puntuaciones globales de 4 en ambos países. Estas diferencias se aprecian mejor en el Gráfico 2.

Gráfico 2. Índice de Justicia Social para la Educación Sexual. Total por país.



Fuente: Elaboración propia.

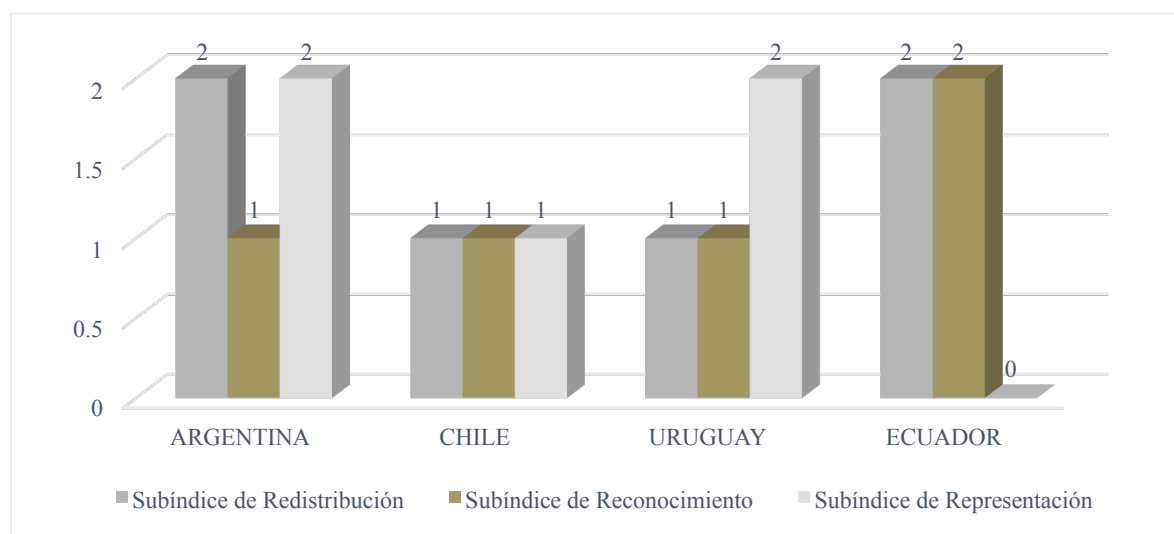
Ahora bien, es posible comparar también el nivel de protección de las leyes de acuerdo a cada uno de los Subíndices de Justicia Social, como se presenta en el Gráfico 3. En cuanto al Subíndice de Redistribución, si la redistribución es entendida como parte de la esfera económica y con foco en los factores socioeconómicos que afectan las condiciones de justicia, enraizados en la estructura económica de la sociedad a la que hace referencia Fraser (2008b), los resultados muestran el valor más alto corresponde a Argentina y a Ecuador, con una puntuación máxima de 2 en dicho Subíndice. Este resultado indica que ambos países cuentan con legislaciones más atentas a la necesidad de explicitar responsables y modos de financiamiento económico de los nuevos derechos sexuales alcanzados.

En cuanto al Subíndice de Reconocimiento, si se piensa el Reconocimiento como parte de la esfera social y con especial atención a los procesos de subjetivación e individuación, de reconocer y de ser reconocido, tal como refiere Fraser (2008b), el valor más alto es para Ecuador con una puntuación máxima de 2. El resto de los países cuya legislación es analizada obtienen una puntuación máxima de 1 en este subíndice.

Considerando, por último, el Subíndice de Representación –también denominada participación–, los valores más altos corresponden a la legislación argentina y uruguaya, con una puntuación máxima de 2. En este ítem, sorprende la ausencia de puntaje para Ecuador, único caso con valor 0 en este subíndice.

La comparación entre las puntuaciones alcanzadas por la legislación analizada de cada país que compone la muestra en cuanto a cada uno de los tres Subíndices de Justicia Social para la Educación Sexual puede visualizarse en el Gráfico 3.

Gráfico 3. Subíndices de Justicia Social para la Educación Sexual por país



Fuente: Elaboración propia.

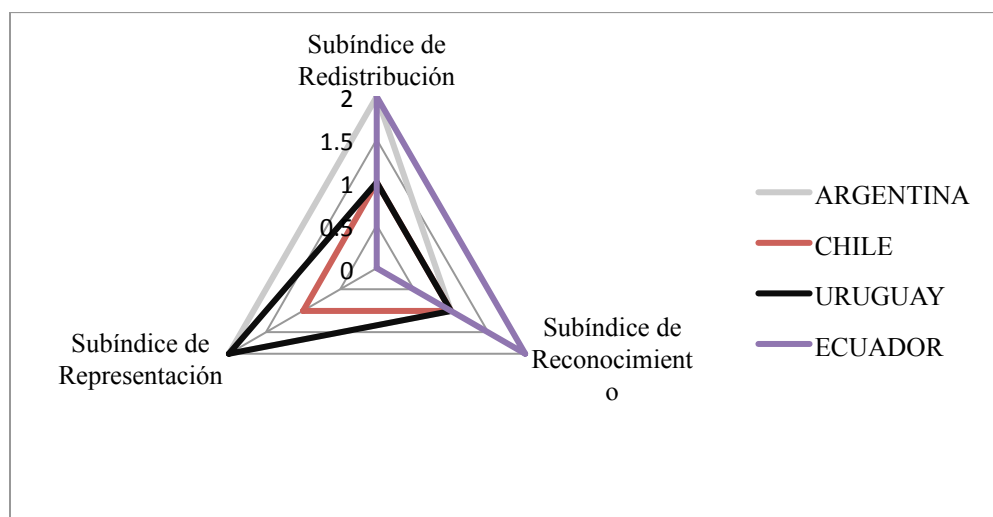
Entendiendo representación como la categoría que da cuenta de la esfera política, con especial atención a quienes tienen habilitada la participación en las decisiones y en las resoluciones de los conflictos, principalmente para quienes han sido sistemáticamente excluidos por razones de género, étnica, clase social (Fraser, 2008a; 2008b), sorprende que la legislación ecuatoriana genere un vacío en este punto, en especial cuando es la que alcanza mayor puntaje en cuanto al Subíndice Reconocimiento.

Y aquí asumen especial interés las palabras de Connell (2006) en cuanto a la construcción de Justicia Curricular, cuyo primer principio es la atención de los intereses de los menos favorecidos, principio que no se cumple cuando se excluyen ciertas voces del relato histórico que enseña la escuela.

Una mirada general a los resultados arrojados por el Índice de Justicia Social para la Educación Sexual muestra que el único país de los que componen la muestra con una legislación atenta en igual medida a las tres categorías de Justicia Social, evaluadas a partir de los tres Subíndices de Justicia Social es Chile, cuya puntuación total es la más baja de la muestra.

Más allá de este hecho puntual es pertinente mencionar que, si bien sería deseable una mayor equidad entre las puntuaciones obtenidas en los distintos Subíndices, ya que mostraría una genuina preocupación por la Justicia Social como horizonte, el camino por recorrerse sería más pertinente sumando poco a poco, o a diferentes ritmos, más indicadores positivos de este Índice global de Justicia Social para la Educación Sexual. Es decir, la equidad entre los Subíndices no resulta como un objetivo alcanzado si no es a valores más altos. Siguiendo el Gráfico 4, un objetivo valioso a alcanzarse sería representado por triángulos equiláteros cada vez más grandes.

Gráfico 4. Subíndices de Redistribución, de Reconocimiento y de Representación según país. Esquema radial.



Fuente: Elaboración propia

En síntesis, el análisis realizado a partir del Índice de Justicia Social para la Educación Sexual muestra, de esta manera, cierta heterogeneidad en la protección que los Estados le confieren a los derechos que inauguran mediante promesas legales. Esta heterogeneidad se manifiesta en cuatro representaciones diferentes de la Justicia Social promovida por la nueva normativa, tal como se describe en el Capítulo 6.

Capítulo 6: Discusión de resultados

6.1 Persistencias. Aquello que no se ha logrado conmovier

Abordada intensamente desde finales del siglo XIX, la educación sexual ocupó el centro de los debates en momentos en que la misma medicina se legitimaba como saber capaz de dar respuestas a la diversidad de problemas que enfrentaban los países en América Latina (Carli, 2002; Lavrin, 2005; Miranda, 2011; Nari, 2004; entre otros). Sin dejar de ser eje de tensiones y de posturas radicalizadas, la preocupación por la sexualidad acompañó la consolidación de las naciones y las estrategias desplegadas por los Estados. Y, a partir de ciertos desplazamientos, se presentó nuevamente con una mayor visibilidad en las últimas décadas.

Desde el Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo realizada en 1994, que refiere explícitamente al rol de los hombres en relación con la sexualidad y la salud reproductiva por primera vez y se arroga el potencial de cambiar al mundo en pos del desarrollo, la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing un año después hasta el Marco de Acción Regional en el año 2000 cuyas metas para la Educación para Todos incorporaban a la educación en sexualidad como contenidos curriculares transversales o disciplinares. Pasando por la Cumbre Mundial de las Naciones Unidas, realizada en New York en 2005, que retoma los objetivos de las reuniones antes mencionadas en cuanto a salud sexual y reproductiva y educación, e incorpora pautas y objetivos específicos para su financiamiento; la Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes el mismo año, o la firma en el año 2006 de los Principios de Yogyakarta sobre la Aplicación de la Legislación Internacional de Derechos Humanos en Relación con la Orientación Sexual y la Identidad de Género. Llegando a la denominada “1ra Reunión de Ministros de Salud y Educación para Detener el VIH e ITS en Latinoamérica y El Caribe” que se propuso metas claras a ser alcanzadas por los países firmantes –participaron representantes de las carteras de salud y de educación de los cuatro países cuya legislación es analizada- para el año 2015. Esta enumeración permite afirmar

que no se trata de legislaciones aisladas de un sector de países de una región, sino que se constituyen en respuesta, al menos en parte, a un claro contexto internacional que involucra definiciones, compromisos y financiamiento¹². Tal como afirman otros autores (especialmente López, 2007), podría tratarse de un nuevo espíritu en las normas y su legitimación; sin embargo, el recorrido realizado en este trabajo permite sugerir que la aparición en la agenda pública de estos temas excede el contexto latinoamericano y sus nuevos gobiernos. Es inimaginable la aparición de estos temas en las agendas públicas de la región de América Latina sin la existencia de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing 1995) y sin el financiamiento de programas vinculados a salud reproductiva desde, por ejemplo, el Fondo de Naciones Unidas para la Población.

En cierto modo, este dominó de agenda pública internacional, financiamiento y agenda pública regional pone en cuestión la real finalización de las lógicas más vinculadas a la década del 90, con los gobiernos como aplicadores de políticas neoliberales y los entes internacionales financiando acuerdos programa.

Asimismo, el análisis de los discursos que componen estas leyes permite identificar que la incorporación en la legislación de la educación sexual y de la salud sexual y reproductiva no llega a todos por igual. Y, si bien en las etapas de implementación las desigualdades podrían ampliarse, queda visibilizado en esta investigación que es la propia letra de las leyes la que posibilita “eximirse” de las políticas, de los cambios en el curriculum, del alcance de estos derechos. En este sentido, se analiza la legislación de 4 países y en 3 de estos conjuntos de leyes aparece el denominado “artículo para la eximición”. Eximir, de acuerdo a la Real Academia Española, significa “Librar, desembarazar de cargas, obligaciones, cuidados, culpas, etc”. Y es precisamente esto lo que logran aquellas instituciones educativas que, cuando dentro de una ley que las interroga, las interpela y que podría conmover su hacer cotidiano, encuentran un artículo al cual aferrarse para que nada nuevo pase.

¹² En este sentido, ver por ejemplo la información que publica el Fondo de Población de las Naciones Unidas para el caso de Uruguay: <http://www.unfpa.org.uy/proyectos/proj/programa-de-educacion-sexual.html>

En este sentido, la legislación argentina que es objeto de este estudio cubre todos los espectros: la ley de educación general define que cada escuela debe tener su proyecto institucional, la ley de educación sexual explicita que las propuestas al ser incluidas en el proyecto institucional serán adaptadas al ideario institucional y a las convicciones de sus miembros, y la ley de salud sexual y procreación responsable acepta que las instituciones ocupadas en la salud que son confesionales podrán con fundamento en sus convicciones exceptuarse de prescribir, suministrar y realizar procedimientos anticonceptivos –que la misma ley aclara que deberán ser de carácter reversible, no abortivos y transitorios. Asimismo, la ley general de educación afirma en su artículo N°128 que las familias tienen el derecho de elegir instituciones educativas cuyo ideario responda a sus convicciones filosóficas, áticas o religiosas. Esto completa un entramado en el cual son muchos los actores con derechos a negar el ingreso de ciertos contenidos a las aulas. Y amparados en la única ley general de educación de las analizadas que no explicita laicidad en la educación – Chile lo hace en su art. N°4; Ecuador en el inciso (y) de su art. N°2; Uruguay en el artículo N°17.

La legislación chilena, por su parte, brinda un amplio margen a las instituciones educativas para desarrollar planes y programas propios de estudio. No obstante, la educación sexual sólo puede ingresar en el nivel medio o secundario, de acuerdo al proyecto educativo, convicciones y creencias de cada establecimiento y de los centros de padres y apoderados. Aquí es amplia la libertad de las instituciones para negar el ingreso de la educación sexual a las aulas, al igual que en Argentina.

En el caso de la legislación uruguaya, no existe en la ley general de educación un “artículo para la eximición”. Pero sí en la ley N° 18.426 de defensa al derecho a la salud sexual y reproductiva se presenta como objetivo el capacitar en estas temáticas a los docentes de todos los niveles respetando los valores culturales y familiares.

El caso de la legislación ecuatoriana es interesante porque no define una adaptación de los contenidos a los proyectos institucionales –algo que sí estaba presente en la ley sobre la educación de la sexualidad y el amor, que es vetada por la Ley Orgánica de Educación Intercultural- sino que precisa en el art. N°6 de la ley general de educación que “el curriculum se complementa de acuerdo a las especificidades culturales y peculiaridades propias de las diversas instituciones”. Complementa, en este caso, pareciera habilitar preguntas, posibilidades, nuevos contenidos. La educación sexual es incorporada en la misma ley general de educación mediante la disposición general N°13, sin que se habilite allí posibilidad de eximición alguna. ¿Dónde aparece en esta ley la posibilidad de eximirse? En los derechos de los y las estudiantes, que incluye hacer uso de la objeción de conciencia debidamente fundamentada, pero que no hace expresa mención de la objeción de conciencia para el derecho a la educación sexual y a la salud sexual y reproductiva.

Entonces, las banderas agitadas ante la sanción de ciertas leyes ocultan los acuerdos a los cuales fue necesario arribar para lograr esa sanción. Sin duda, uno de estos acuerdos es dejar habilitada la salida de escape, denominada en la presente tesis como “artículo para la eximición”. No es menor poder identificar que este artículo –muy criticado por los movimientos feministas y pro educación sexual en Argentina y también en otros países- no es una herramienta aislada. Asimismo, tomar conciencia de su existencia focaliza la atención en los riesgos de abrir nuevos debates y realimentar las pujas: ¿es posible eliminar el “artículo de eximición” sin dar otra herramienta a cambio que pueda lograr el mismo objetivo?; ¿es posible sostener que al abrirse el debate –por ejemplo, ante un nuevo proyecto- no se multiplicarán estas vías de escape en manos de la moral, las convicciones, las creencias y de su poder de *lobby*? ¿O se trata de ir, paulatinamente, allanando un camino en búsqueda de una mayor justicia social a partir de la introducción de nuevas normativas, y con ellas, de nuevos derechos?

6.2 Aquello que las legislaciones tienen en común

La educación entendida como un derecho humano fundamental está presente en la legislación de los cuatro países analizados. El respeto, la justicia, la igualdad, la libertad, la no discriminación asoman positivamente en cada una de las leyes, frecuentemente atravesadas por la igualdad de género. Esta homogeneidad marca la preponderancia del discurso jurídico en las leyes, con una fuerte impronta de los derechos humanos que también puede ser interpretada como heredera de las declaraciones internacionales adscriptas en las últimas décadas por la región y que asentaron las bases para el financiamiento internacional de los países en vías de desarrollo.

La igualdad, de la mano del respeto y la no discriminación, repone en escena las viejas demandas vinculadas al reconocimiento de la igualdad como opuesto de la desigualdad y no de la diferencia en términos de identidad. Fueron los primeros movimientos feministas los que tomaron esta bandera para poner en relevancia el papel del género en la producción de desigualdades a partir de la asignación de mayores recursos materiales y simbólicos en favor de una masculinidad dominante, asegurando de esta manera la perpetuación de los estereotipos de género que operan en la sociedad.

Así también es heredera de arraigados discursos que subyacen a estos principios. El discurso médico, aun cuando no monopoliza la letra legislativa, sigue ofreciendo sus lentes binarios a la sociedad, presupone maternidades y paternidades heterosexuales y califica y clasifica lo diferente como anormal, habilitando desigualdades que serán refrendadas desde el discurso jurídico. La educación sexual establecida a partir de estos conocimientos socialmente legitimados e históricamente contruidos –la medicalización, la eugenesia, la puericultura- continúa asimilando a las expresiones de la sexualidad en tanto tengan como finalidad la reproducción humana, definiendo modelos de conducta.

Uno de los Principios de Yogyakarta sostiene que “la vigilancia en torno a la sexualidad continúa siendo una de las fuerzas principales que sustentan la perpetuación de la violencia

basada en el género y de la desigualdad entre los géneros”. Dicha vigilancia continúa en manos de médicos, juristas y psiquiatras que codifican e interpretan la realidad dentro de la ciencia (Hubbard, 2004) y estas observaciones e interpretaciones se convierten en un *corset* desprendido de su historia, pretendiendo mostrarse como cuerpo.

Por lo tanto, este trabajo acuerda con otras investigaciones que lo anteceden (Cepeda, 2008; Equipo Latinoamericano de Justicia y Género, 2009) y que marcan que los derechos reproductivos y sexuales que las legislaciones sostienen no recuperan las conceptualizaciones vigentes en torno a la alteridad y la diferencia en términos de ciudadanías igualitarias.

Así, se presenta en las normas a los conocimientos científicos como aquellos que debieran legitimar los saberes a ser enseñados en las instituciones educativas. Saberes pertinentes, precisos, confiables y actualizados, reclamados tanto desde el discurso médico como desde el discurso moral. Al respecto es interesante retomar a Goodson (1995) cuando afirma que “el papel de la retórica legitimadora no termina una vez que se ha alcanzado el estatus de conocimiento escolar sancionado por la legislación educativa, sino que resulta especialmente importante a la hora de hacer frente a las amenazas que socaven esa posición en el currículo escolar” (p. 53). Es decir, la preeminencia de ciertos discursos por sobre otros en la letra de la ley podría haber impedido su sanción, su avance; una vez lograda la promulgación, la disputa continuará en otros espacios, quizás habilitando debates más que enriquecedores.

Otro de los aspectos bajo los cuales se hace presente el discurso médico en las legislaciones, quizás en su forma más explícita, refiere a la prevención como justificación social de la introducción de la educación sexual y la salud reproductiva en la vida de las personas: embarazos adolescentes, enfermedades de transmisión sexual y violencia de género. Si bien en el caso chileno permanece la concepción de salud como ausencia de enfermedad, para el resto de los países esta definición ha virado hacia la salud como estado integral del ser humano, marcando uno de los avances más claros en detrimento de los

discursos más tradicionales. Sin embargo, así como en los comienzos del siglo XX (Lavrin, 2005, entre otros), la reproducción de la población continúa siendo una preocupación un siglo después. En aquel caso, a partir de las muertes de los niños y ante la necesidad de incrementar la masa poblacional; en la actualidad, una de las respuestas posibles estaría vinculada, precisamente, a la definición de salud como estado integral del ser humano y a su cuidado.

Cabe reconocer la presencia de interesantes matices en el texto de las leyes. En estos discursos, en estas leyes, hay algo más que un destino biológico. La condición del hombre y de la mujer ya no está inscrita en su estado corporal, sino que se presentan como identidades socialmente construidas, siguiendo a Le Breton (2002). El recorrido de las legislaciones, sus precisiones y ámbitos de acción presuponen la diversidad de registros que constituyen toda identidad (Mouffe, 2001), pero también podrían estar delimitando, cabe también alertar, normas relativas a las identidades de género, procurando controlar cómo las personas viven sus relaciones personales y cómo se definen a sí mismas, como advierten los Principios de Yogyakarta.

Las resistencias, en medio de estas tensiones, se hacen presentes cuando “personas diversas”, como en el caso de la ley ecuatoriana, encuentran un lugar de reconocimiento. Pero aún son tibios los avances que quedan firmados dado que podrían estar legitimando identidades hegemónicas e identidades subordinadas (Subirats, 1999). La deslegitimación, el ocultamiento, o la neutralización, cabe recordar, de las expresiones de la sexualidad de las personas pueden operar como la negación del derecho a la identidad (Wainerman y otros, 2008). Es el caso de la elección del sujeto de deseo, una pieza clave en la constitución de cada sujeto individual y de su proyecto de vida, que permanece oculta bajo el binarismo femenino/masculino que sigue imperando cuando las mismas legislaciones continúan nombrando a hombres –incluso a varones- y a mujeres.

Cuando la aproximación se realiza en términos de rol aparece una figura que podría entenderse como novedosa, la paternidad. Tal como se identificó oportunamente, no es

tratada esta figura como un elemento aislado o como el emergente de nuevas masculinidades no hegemónicas (Connell, 2001), sino como el acompañante inexperto de otro rol ya asentado en el colectivo social: la maternidad. Sin que sea necesario producir una diferencia de género, de esta manera se produce un efecto de género a partir de las similitudes, siguiendo al mismo autor.

El discurso moral encuentra un terreno fértil donde desplegarse tanto en las leyes generales de educación como en las específicas sobre educación sexual y salud reproductiva. Los valores y las creencias acompañan y despliegan de un modo particular un conjunto de derechos que se constituyen en principios para delimitar qué es posible y qué no en estas áreas. En particular, y retomando el párrafo anterior, todas las legislaciones continúan impregnadas de un fuerte discurso que excluye otras posibilidades: un tipo de familia caracterizado por la dicotomía hombre/mujer.

Esto marca como el discurso moral encierra dentro de sus límites enunciados que se presentan como compactos y estáticos, que sin embargo tensionan alternada o conjuntamente componentes vinculados con los derechos humanos, derechos civiles, ciudadanía, laicidad. Recordando las palabras de Rubin (1989) y de Maffia (2003b), las leyes sobre el sexo incorporan la moral religiosa, volviendo obligatoria la adhesión a ciertas creencias. Pero su legitimidad cuenta con el aval de viejos y nuevos discursos médicos, psiquiátricos, jurídicos, lo cual le permite a este discurso en particular, desde este crisol, fundir y dar forma a los acuerdos plausibles de alcanzar con el resto de discursos emergentes, logrando atravesar gran parte de las leyes.

6.3 Nuevas versiones de viejos discursos

En esta investigación se identifican tres fuertes discursos –médico, jurídico y moral- que se corresponderían con versiones *aggiornadas* de viejos discursos que históricamente pugnan más fuertemente en materia de sexualidad y salud reproductiva. Discursos que podrían estar

delimitando, en cada país y en la actualidad, aquello que es posible pensar, sentir, actuar en términos de sexualidad.

En todo el conjunto de leyes que es objeto de este estudio se encuentra una predominante presencia del discurso jurídico. Teniendo como antecedentes concretos las decenas de declaraciones internacionales instituyentes de estos derechos y considerando los compromisos asumidos desde la región –vinculados también al financiamiento de programas-, no llamaría la atención este hallazgo. Sin embargo, dada la ausencia de este tipo de normativa en otros países, es necesario destacarlo. En este sentido, las características sociohistóricas de cada nación tienen un peso más determinante, por ejemplo Chile con una tradición más conservadora y Uruguay con una impronta laica que, entre otras cuestiones, le posibilitó despenalizar el aborto.

Resulta llamativo, entonces, que el discurso médico –que reúne una parte importante de los discursos más tradicionales que pugnaron históricamente en temas de sexualidad y salud reproductiva- sea el que tiene una menor presencia en las leyes analizadas. Sin embargo, es posible señalar que la naturalización de la terminología que le es propia a este discurso haya posibilitado su permanencia bajo capas sedimentarias de otros discursos, tornándose más dificultoso sacarlas a la luz en la presente indagación.

6.4 Diferencias, desigualdades y verdades.

La permeabilidad de distintos tenores de los diferentes discursos en unas leyes y no en otras es la que permite encontrar las diferencias más significativas en aquello que proponen y legitiman. En el caso de la legislación chilena, la educación sexual y reproductiva es un derecho de todos, sin embargo la obligatoriedad de la educación sexual sólo concierne a los alumnos de las escuelas secundarias, distanciándose así del resto de las normas estudiadas. Esto, además de estar plasmado en el Plan Nacional de Educación Sexual y Afectividad iniciado en 2011, forma parte de los objetivos de la educación secundaria en el país y no de

la educación primaria, donde no existe vestigio alguno que posibilite el inicio del trabajo por realizarse. Es decir, el discurso moral prima por sobre los acuerdos arribados en la comunidad internacional donde se propone a la educación sexual como un derecho humano en sí mismo.

Sin tener par similar en el resto del *corpus* analizado, la legislación ecuatoriana avanza en términos de aperturas a las experiencias diversas y a las elecciones de los sujetos, no sólo en lo discursivo sino, especialmente, en la riqueza de los mecanismos de control y punición para garantizar los derechos, es decir, las promesas legales de un Estado.

Asimismo, el binarismo femenino/masculino aparece de un modo singular en la Ley de Educación Intercultural ecuatoriana. Allí, la diversidad ingresa de la mano de “la promoción de las igualdades entre hombres, mujeres y personas diversas”, abriendo un abanico distinto de posibilidades asumidas en ese país de manera positiva. Aun así, es factible imaginar que “personas diversas” podría agrupar al conjunto de la población, mostrando un avance algo más interesante, habilitando otras experiencias de encuentro genuino también desde la conceptualización. Criterios como normalidad/anormalidad no se presentan explícitamente en las legislaciones, sin embargo en este caso como en otros se sostienen ciertas normalidades que dejarían al resto de las elecciones sexuales como opciones incorrectas, estableciendo anormalidades no declaradas, dejando fuera de lo decible a la autonomía en la elección del sujeto de deseo.

De esta forma, aquello que Butler afirmara respecto a la inexistencia de un cuerpo original y anterior a la cultura queda manifiesto en los cuerpos que son negados, en sus historias y sus proyectos de vida. Esta negación atesora control y produce realidad. Pareciera, entonces, que lo social continua siendo un intento de *scientia sexualis*, como propuso Foucault (2007), que busca verdades sobre la sexualidad de los individuos y no placeres. Si bien en las declaraciones internacionales más representativas para este tema tienen un peso importante el derecho al placer, a la intimidad, a ejercer la sexualidad independientemente de la reproducción y el derecho a una educación sexual libre de prejuicios, las legislaciones

analizadas las descartan. Solamente en la Ley General de Educación uruguaya aparecen algunos vestigios de ellas al mencionarse “el disfrute responsable” de la sexualidad.

6.5 Ausencias

Llegado este punto del análisis resulta pertinente preguntar qué discursos –en términos de saberes legitimados en otros espacios- podrían haber estado presentes en las leyes y, sin embargo, no han logrado penetrar en su letra.

Uno de esos discursos es el de nuevas conformaciones familiares o modelos de familias. La concepción de familia que continúa imperando en todas las leyes analizadas, aun cuando fueron introducidas pequeñas modificaciones como se muestra en este trabajo, es el tipo de familia nuclear caracterizado por el afianzamiento de la división dicotómica de los géneros, un modelo patriarcal, donde la crianza de los hijos está a cargo de las mujeres y la paternidad, solo enunciada en algunos casos, consiste en un rol de acompañante.

El cambio radical en las concepciones de familia y de sexualidad que mencionan Wainerman y otros (2008) a partir de los años sesenta en Occidente, cuyos ejes principales radicaron en las prácticas de control de la natalidad y en la homosexualidad, cuestionando la correspondencia entre sexo y procreación (Felliti, 2009), continúan en el marco de la resistencia al orden impuesto desde el Estado.

Retomando nuevamente a Le Breton (2002), son los roles esperados para unas y otros los que constatan las diferencias físicas, el destino biológico, el ser madre y el ser padre, excluyendo a su vez otras posibilidades. En esta misma línea, permanecen las representaciones sobre la procreación como finalidad de la sexualidad que Barrancos (1990) identifica en las primeras décadas del siglo XX en Argentina y Lavrin (2005) en Argentina, Uruguay y Chile para ese mismo período. “La sexualidad es al fin plenamente autónoma”, aquello que anticipara Giddens (1995, p.35), no alcanza plenitud tal en la letra

de las leyes, donde, por citar un ejemplo, la reproducción –que ocupa sin duda un lugar privilegiado en cada una de las normas- en sus versiones artificial o asistida no aparece.

Las teorías psicoanalíticas permanecen desdibujadas en sus conceptos más potentes. La pulsión sexual, que incita al sujeto a la búsqueda de objetos –no predeterminados por naturaleza- que le den placer (Freud, 1973) y que determina, en tanto pulsión, la inenseñabilidad de la sexualidad. La inexistencia de referencias sobre la intimidad – que queda subsumida a confidencialidad de registros médicos y legajos educativos-, el inconsciente o la elección del sujeto de deseo.

Un sujeto de deseo que podría estar dado por supuesto bajo el rudimentario sistema sexo/género y que, de esta manera, permanece dentro de la trampa moderna binaria, oposicional, excluyente. Retomando a Scott (1996) “hombre o mujer” carece de un significado último y niega las elecciones de travestis, transgénero, intersexuales, homosexuales, *gays*, omitiendo las masculinidades y femineidades en plural. ¿Qué hacen posible estas omisiones?, ¿qué evitan?... ¿Es necesario, una y otra vez, nombrar?

El lenguaje configura realidad (Austin, 1981; Butler, 2002), la performatividad produce los efectos que nombra y allí reside su eficacia. Las normas que regulan el sexo, al actuar performativamente, materializan el sexo del cuerpo y lo hacen inteligible culturalmente. Entonces, la verdad continúa regulada. La norma, enmascarando a la normalidad en tanto producción (Foucault, 2008).

6.6 Promesas en la mira

El Índice de Justicia Social para la Educación Sexual (IJSES) permite analizar qué legislan los Estados para garantizar los derechos que se comprometieron proteger. La diferencia en los valores alcanzados por los diferentes corpus legislativos en el IJSES y en los Subíndices permite ver que las mismas legislaciones responden de manera heterogénea en este punto.

Es decir, existe en los casos que componen la muestra de esta investigación desigualdad legal, aún con la apertura de los mismos derechos o, conceptualizado de otra manera, ante las mismas promesas legales.

En primer lugar, con un IJSES más alto (5), se encuentra Argentina. Dentro de los países cuya normativa es analizada, Argentina es el país más poblado y el único que tiene un sistema de gobierno representativo, republicano y federal. Es también el país con mayor gasto público social, y el segundo con la escolaridad obligatoria más extensa. Asimismo, las estadísticas muestran la profunda desigualdad educativa de acuerdo al nivel socioeconómico de la población.

En cuanto a la representación gráfica del índice, aislada en la Figura 3, la forma de valle o herradura muestra niveles bajos de reconocimiento. Esto se condice con un país cuya tradición federal distribuye de manera clara mediante la denominada coparticipación federal los recursos económicos. También por la existencia de dependencias jurisdiccionales para la implementación de políticas públicas, dada de descentralización o desconcentración de la gestión en mano de las provincias. Ahora bien, el reconocimiento continúa siendo una materia pendiente a la hora de ser llevado a la práctica, a pesar de la diversidad de nuevas leyes en el país que hacen lugar al matrimonio igualitario y la identidad de género. La llegada de discursos y de prácticas más inclusivas a las aulas continúa siendo una materia, si no pendiente, por potenciar.

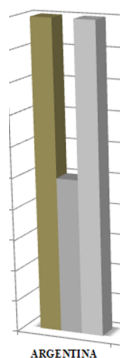


Figura 3. Valle social

Fraser (2008b) advierte sobre la necesidad de enfoques integradores para que se abra paso a la justicia para todos. En este sentido, se requiere de un equilibrio entre las dimensiones que no exponga al separatismo, el fundamentalismo y la intolerancia la clara necesidad de redistribución económica, denominado por la autora como problema de reificación. Al sumar la dimensión representación, queda claro entonces que para proteger el derecho a la educación sexual no basta con que todos participen y tengan los recursos económicos para acceder al derecho, si no lo puede hacer en tanto diverso, singular, portador de una voz diferente.

Es precisamente la esfera social la que requiere de especial atención en la protección del derecho a la educación sexual en Argentina. Un valle en el cual, entre montañas de recursos económicos y participación política, las diferencias se podrían estar ocultando, transformándose en desigualdades.

Los tres países restantes asumen la forma de gobierno republicana unitaria. Tanto Ecuador como Uruguay alcanzan igual valor en el IJSES (4), seguidos por Chile (3). A pesar de tener igual IJSES en los casos de la legislación ecuatoriana y la uruguaya, los tres Subíndices manifiestan representaciones gráficas distintas.

Para el caso de Ecuador, que tiene los niveles más altos de pobreza e indigencia y los niveles más bajos de PBI en gasto social de los cuatro países analizados, así como una preocupante tasa de mortalidad infantil del 20%, la representación del IJSES muestra un Estado paternalista que cubre la redistribución y sostiene el reconocimiento, pero se reserva para sí la participación, es decir, la arena política y las interacciones que allí podrían suceder, tal como se visualiza en la Figura 4 denominado Paternalismo político.

La diversidad emergente en Ecuador a partir de las comunidades originarias ha encontrado un lugar destacado en las políticas públicas de las últimas décadas. Puede en este marco explicarse la necesidad de atender la redistribución en este sentido, sin caer en lo que Fraser

(2008b) denomina como problema de desplazamiento. Ahora bien, sorprende que un Estado atento a estas dos dimensiones de la Justicia Social, representadas en dos Subíndices, no encuentre una vía posible de representación o participación de esta diversidad en el campo político. ¿Hasta qué punto la diversidad es algo celebrado por el Estado? ¿Hasta qué punto esta diversidad es algo celebrado por la comunidad toda? ¿Hay un camino con mayor participación que pueda seguir sosteniendo la redistribución y el reconocimiento de las diversidades? ¿Cómo se insertan estos procesos en un marco político global?

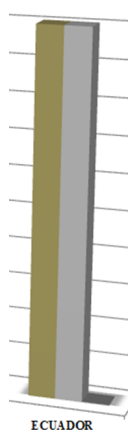


Figura 4. Paternalismo político

Uruguay, por su parte, es el país que tiene menor población. En cuanto a la educación, posee la escolaridad obligatoria más extensa. Sin embargo, la tasa de escolarización en el nivel superior es muy baja. Al igual que en la mayoría de América Latina, la desigualdad entre sectores socioeconómicos diferentes en la educación primaria y media es preocupante. La representación del IJSES muestra, en la Figura 5, una inclinación hacia la representación o participación que podría ser categorizada como populista, y que se diferencia claramente de Ecuador, aunque alcanza el mismo valor en el Índice.

La participación, tercera dimensión incorporada por Fraser en Escalas de Justicia, luego de desarrollar la redistribución y el reconocimiento, especifica el alcance de estas dos. De esta manera, es el escenario político el que da especial sentido y genuina implicancia a la redistribución y al reconocimiento. ¿Cuál es el sentido de la participación en una arena en

la cual no se reconoce la propia singularidad? ¿Qué es aquello que se decide en los canales de participación, que no redunde en redistribución económica y simbólica?

En el caso de Uruguay, el IJSES no muestra una ausencia de redistribución o de representación –ambos Subíndices alcanzan el valor 1- pero igualmente desconcierta este desequilibrio en leyes que incorporan discursos interesados en la diversidad y en el empoderamiento de las singularidades. Especialmente, cuando la esfera política es la que “establece también los procedimientos para escenificar y resolver los conflictos en las otras dos dimensiones, la económica y la social: nos dice no sólo quién puede reivindicar redistribución y reconocimiento, sino también cómo han de plantearse y arbitrarse esas reivindicaciones” (Fraser, 2008a, p.42).

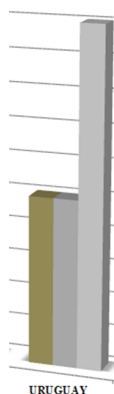


Figura 5. Cresta populista

Chile, excepto en los indicadores vinculados a la educación superior, presenta una menor desigualdad en términos educativos. Tanto para el nivel primario como para el secundario, los valores son similares entre hombres y mujeres con clima educativo bajo, medio y alto. Esto solo sucede en el resto de los países cuya normativa es analizada para hombres y mujeres con clima educativo alto. Es decir, en la muestra de cuatro países, Chile se destaca por mayor equidad en términos de escolaridad obligatoria.

No sorprendería entonces que la representación del IJSES muestre una Figura 6 amesetada con equidad tridimensional - economía, cultura y política- sin que una dimensión subsuma a otra, sin que un grupo social y su reclamo excluyan a otro. Esto se visibiliza con la igualdad de valores alcanzados por los 3 Subíndices (1).

Sin embargo, se trata de una equidad poco desafiante, que mantiene niveles iguales de redistribución, reconocimiento y representación con márgenes de crecimiento amplios. Como se menciona en el capítulo 5, la equidad entre las dimensiones es deseable siempre y cuando presente niveles altos, marcando una mayor protección de los derechos que allí se dirimen.

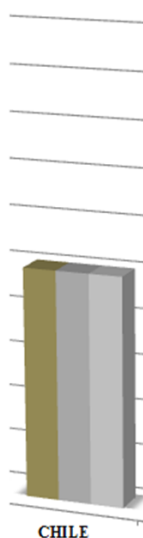


Figura 6. Meseta

La oportunidad de visualizar gráficamente los tres Subíndices que representan las dimensiones de la Justicia Social definidas por Fraser y enriquecidas en el IJSES con el aporte de Connell (2006), vuelve explícita la necesidad de reflexionar acerca de la calidad y robustez de las legislaciones que se sancionan para hacer camino a nuevos derechos. La propuesta de esta tesis de analizar los discursos que se imponen en las leyes y los niveles de protección legal de estas legislaciones –aún cuando se trate de instancias que permanecen en papeles- posibilitaría una mejora en las promesas legales de los Estados.

Para ello, esta tesis reabre los debates acerca de las diferentes estrategias que asumen los grupos de presión y los representantes legisladores a la hora de construir las normas. Sostiene también una mirada atenta a los niveles de concreción de las políticas públicas que ya se anticipan en los textos y que comienzan un camino de desigualdad.

Desigualdad legal, desigualdad ante la ley, refiere a las desiguales formas de asegurar protección legal a los nuevos derechos que se proclaman. Y, de esta manera, se abre un nuevo debate respecto a cómo elaborar mejores leyes más atentas a la redistribución, el reconocimiento y la representación como parte de la Justicia Social como horizonte.

Si redistribución refiere a la esfera económica, entonces las leyes requieren más claridad y riqueza en cuanto a asegurar las partidas presupuestarias para que puedan concretarse mediante cuerpos burocráticos especializados en el nuevo derecho.

Si reconocimiento describe a la apertura hacia la diversidad en términos de iguales, entonces las leyes requieren mayor transparencia en sus formas de nombrar las singularidades sin ocultar tras velos a ninguna de ellas.

Si representación da cuenta de la esfera política, de la arena pública, en la cual todas las voces participan, entonces las leyes necesitan de mayor énfasis en las diferentes instancias que posibilitan que estas voces sean oídas y queden plasmadas en las diferentes normas, reglamentaciones, programas, documentos de debate que construyen las políticas educativas.

Vale entonces la pena insistir en que el Índice de Justicia Social para la Educación Sexual, así como los Subíndices de Redistribución, de Reconocimiento y de Representación que aquí se presentan, u otros índices que en el futuro se inspiren en él, tienen que poder abrir cada vez más variables que estén presentes en algunas legislaciones para poder interpelar y desafiar a otras que se estén sancionando a su alrededor.

“Exigir del comportamiento actual más de lo que cabría esperar no es una buena manera de promover la causa de la justicia”, afirma Sen (2011, p.111), y habilita así el seguir construyendo más y mejores herramientas que puedan analizar, desde lo posible en el aquí y ahora, la capacidad de los Estados de proteger aquello que prometen como derecho.

La equidad entre las categorías no se presenta como un logro alcanzado si no es a valores superiores en este Índice y en estos Subíndices, o en sus sucesores. Si bien es necesario celebrar los primeros acercamientos que las legislaciones de estos países que constituyen la muestra de análisis promueven hacia una protección de los derechos en clave de Justicia Social.

Ahora bien, una de las preguntas que intenta responder esta tesis refiere a si estas nuevas leyes poseen características que promuevan políticas de redistribución, reconocimiento y representación. Y, una primera respuesta, podría afirmar que sí, estas leyes dialogan con las categorías de Justicia Social e intentan abrir canales que las incorporen en las normas.

Capítulo 7: Conclusiones

“Como si la igualdad impidiese, rechazase o negase la diferencia e hiciera de ésta un
estorbo,
un obstáculo, el impedimento puesto sobre el otro cuyo maleficio impide educar en paz”
(Skliar, 2017, p.16).

“El humano es un animal que no termina de encontrar su lugar en la vida porque siempre la
está haciendo y deshaciendo.
Vivir como humano es habitar en una cierta errancia, en un determinado desajuste”
(Melich, 2013, p.329).

Ha costado muchas vidas a la humanidad entender que la errancia del humano habilita una
y otra vez la diferencia. Construye subjetividades, cataliza singularidades. Seguirá costando
muchas vidas a la humanidad la negación de la diferencia, que es la contracara de cada
desigualdad que se promueve, que se refuerza y que, finalmente, se cristaliza.

Esto es, sin duda, lo que inspira la búsqueda de esta investigación. Comprender las
concepciones de educación sexual y la capacidad de promover Justicia Social que sostienen
los Estados en las últimas décadas pretende detectar algunas pistas que posibiliten una
coexistencia que respete y, a la vez, haga parte.

Es por ello que se ha desplegado la arquitectura legal en torno a la educación sexual de
América Latina construida entre los años 2000 y 2012, asumiendo que las leyes no nacen
en el vacío, nacen de conflictos reales. La ley no brota cual semilla de la naturaleza.

Es a partir de la problematización, concepto foucaultiano, que ciertos aspectos de la
realidad emergen y ocupan un lugar de atención durante cierto período. Las mismas
problematizaciones, a lo largo de la historia, van ocasionando fisuras y desplazamientos,
habilitando nuevos enfoques para su tratamiento. Ese pareciera ser el caso de la educación
en sexualidad y salud reproductiva que ingresa —emerge a partir de su problematización— a

la agenda pública en las últimas décadas a través de una multiplicidad de normas que fueron sancionadas en América Latina, tal como fue reseñado en la primera parte de los resultados presentados en esta investigación.

Una vez realizado este mapeo, fueron analizadas las concepciones de educación sexual identificando los discursos jurídicos, médicos y morales que contribuyen a definirla en la legislación de los distintos países que conforman la muestra.

Fue posible identificar entonces que en estas legislaciones, la diferencia no ha calado como una expresión insoslayable del nuevo milenio, como se la puede reconocer en otras esferas. Es por eso que se sostiene en este trabajo que la desigualdad en las posibilidades de construir un proyecto de vida propio sigue vigente. La perspectiva de género, en este marco, posibilitó identificar cómo la conceptualización de lo masculino y lo femenino en términos binarios y estereotipantes aparece íntimamente interrelacionada con otras dicotomías que construyen desigualdades.

En esta línea es posible afirmar que la gran ausencia –por lo tanto, la gran presencia en estas leyes- está en el cuerpo. Aquello que se ve y se cuenta del cuerpo en estas leyes que componen la muestra refuerza ciertos modelos de conducta, estipula nuevos códigos del hacer, del pensar y del sentir. La autonomía de decisión sobre el propio cuerpo encuentra barreras en la edad, en el acuerdo de las familias, en el acceso a los recursos materiales y simbólicos. Barreras que se multiplican cuantas más variables socioeconómicas desfavorables “nombran” a los sujetos. Si bien al nombrar la diversidad y al insistir con la libertad y la eliminación de las discriminaciones, abre nuevas posibilidades de resistencia, es necesario reconocerlo y destacarlo. Y esas posibilidades de resistencia continuarán insistiendo en el derecho al cuerpo como un derecho humano, en las subjetividades cargadas de deseo, en el derecho genuino de ejercer la libertad.

“Las nociones previas de diferencia e identidad determinan lo que se ve y lo que se cuenta del cuerpo (...) Los intentos de aislarlo de su medio discursivo, socialmente determinado,

están condenados al fracaso” (Laqueur, 1994, p.42), por eso es clave, desde el lugar de resistencia, poner en cuestión la diferencia y la identidad para cambiar el diagrama de fuerzas que, por ejemplo, naturaliza y legitima los estereotipos de género. Para que el derecho al propio cuerpo en tanto derecho humano no continúe ausente. Para que el cuerpo sea respetado en tanto canal de reconocimiento, de elección de deseo, de placer. Cuerpos que posean autónomamente la posibilidad de reproducirse o no, de llevar a cabo un proyecto de vida, de ser libres.

Una vez más, la búsqueda de Foucault -en su Historia de la sexualidad- de los silencios, las prohibiciones y los saberes que a partir de estos se construyen adquiere relevancia. En sintonía con esto y retomando a Connell (2006; 2001) los regímenes de género se sustentan en el poder, la igualdad y la diferencia, y es allí donde todavía tienen mucho por aportar nuevos discursos, nuevos saberes, nuevas tensiones y problematizaciones. La justicia sexual y de género ampliaría sus márgenes de posibilidad cuando:

- 1- Las identidades no hegemónicas puedan constituirse en un marco de celebración de la diferencia.
- 2- La igualdad pueda ser construida a partir de la diferencia, mediante la escucha genuina de las voces que históricamente fueron calladas.
- 3- Los efectos del poder y de la dominación sean entendidos en todas sus dimensiones, interpelando y tensionando las desigualdades históricamente por ellos producidas.

Todo esto y todo aquello que es silenciado en la legislación carece del estatus de promesa legal, por lo cual no puede ser reclamado por los sujetos. Ni más ni menos: no puede ser reclamado como derecho.

Aun cuando los Estados puedan ofrecer posteriormente reparaciones a estas ausencias, en el caso de la educación, se trataría de una enseñanza degradada, herida, mutilada. Las escuelas –la sociedad toda- tienen una capacidad extraordinaria para construir y reconstruir

subjetividades. Las voces que den forma a los caminos emprendidos para enseñar en sexualidad y salud reproductiva hacen –y harán- la diferencia.

Y, en este sentido, ya aparecen algunas de esas pistas buscadas, que se complementan al identificar el potencial de protección de los nuevos derechos que tiene la legislación de los distintos países que constituyen la muestra, bajo la lupa de la Justicia Social.

El análisis de los discursos que constituyen las leyes no posibilita la evaluación de la concreción de sus palabras, pero expone un nivel, anterior a la práctica, de claro desencuentro entre los mismos discursos que componen las leyes, tal como fue esgrimido a partir de la categoría “artículo para la eximición”.

Esto se refrenda al analizar las mismas leyes con el Índice de Justicia Social para la Educación Sexual (IJSES) y con los Subíndices de Redistribución, de Reconocimiento y de Representación, que permiten analizar qué legislan los Estados para garantizar los derechos prometidos.

La diferencia en los valores alcanzados por los diferentes corpus legislativos tanto en el Índice de Justicia Social para la Educación Sexual como en los Subíndices, permiten ver que las mismas legislaciones responden de manera heterogénea a la hora de brindar protección legal a los nuevos derechos que han consensuado inaugurar.

El IJSES más alto de la muestra, obtenido por la legislación argentina (5), expone una representación gráfica denominada Valle social, que intenta dar cuenta de la esfera de la Justicia Social en la cual es más débil la legislación, la que requiere de especial atención en la protección del derecho a la educación sexual en Argentina. Dado que en este país se han sancionado posteriormente leyes muy comprometidas con la igualdad de género, es posible señalar la necesidad de abrir en el ámbito educativo en particular mayores debates que derramen en compromisos concretos que abran las puertas de las escuelas al reconocimiento de las diversidades.

Por otra parte, resulta interesante poder visibilizar para un mismo valor alcanzado en el Índice, diferentes manifestaciones gráficas a partir de los Subíndices. El caso de Ecuador (4) es denominado en esta investigación Paternalismo político, dados los picos obtenidos en el Subíndice de Redistribución y de Reconocimiento, y la ausencia de puntaje para el Subíndice de Representación, es decir, la esfera política, reservándose el Estado para sí la definición en la arena pública y dejando abiertas interrogantes referidas a cuán genuino puede sostenerse el reconocimiento si no es plasmado mediante la representación. En el mismo sentido, ¿qué valor tiene una redistribución económica si no se está influyendo en las decisiones que la sustentan? ¿No se estaría negando una redistribución simbólica junto con la ausencia de participación?

El caso de Uruguay, también con un IJSES de 4, es nombrado como Cresta populista dado que muestra un contrapeso del caso ecuatoriano. Con menor puntaje alcanzado en el Subíndice Redistribución y el Subíndice Reconocimiento, se destaca en el Subíndice Representación. Es decir, en este caso, la arena pública se abre para que allí se desplieguen los intereses de todos y todas, para que las voces se alcen y se trasformen en decisiones. Decisiones que podrían, vale la pena sostener, elevar los niveles de reconocimiento y de redistribución de la comunidad. Una hipótesis posible identificaría en esta manifestación gráfica del IJSES un potencial importante para incrementar la Justicia Social en los nuevos derechos que se analicen con el Índice.

En la manifestación gráfica surgida del análisis del caso chileno también radica un potencial importante para incrementar los niveles de Justicia Social. Una hipótesis posible para este caso incorporaría que la equidad en aspectos vinculados a los nuevos derechos podría habilitar un escenario más fértil para una mayor equidad en términos de Justicia Social. Si esto es así, sólo restaría incentivar que cada vez sea más desafiante esa equidad, alcanzando valores más altos en el IJSES en general como en cada Subíndice en particular, logrando una Meseta más alta o, en el otro modelo gráfico presentado, triángulos equiláteros cada vez más grandes.

Más allá de las representaciones gráficas del IJSES manifestadas por las leyes aquí analizadas, resulta concluyente que son amplios los márgenes de potencial crecimiento de la Justicia Social para el nuevo derecho a la educación sexual. La sanción de las leyes dista mucho de ser un derecho conquistado, solo se trata de un escalón más en el ascenso esperado. La indagación de estos temas y las investigaciones que se puedan sumar al respecto podrán dejar huella para que cada ley sea más robusta que las anteriores y transforme las promesas en derechos palpables en cada una de las dimensiones de la Justicia Social que Fraser propone.

El análisis realizado permite afirmar que las leyes que componen la muestra tienen una mirada atenta a las categorías propuestas por Fraser para describir la Justicia Social. Sin embargo, el camino que llevan recorrido tiene mucho para proponer aún, en el presente y en el futuro. Asimismo, es posible concluir que tanto el IJSES como los Subíndices presentados mostraron un comportamiento útil, capaz de contemplar las categorías propuestas por Fraser y las dimensiones desplegadas en las legislaciones, constituyéndose en una herramienta válida para el análisis.

Para mantener abierto y en acción, en proceso, el debate respecto a cómo elaborar mejores leyes, más atentas a la Justicia Social como horizonte se requiere:

- Leyes con más claridad y riqueza en cuanto a asegurar las partidas presupuestarias para que los nuevos derechos puedan concretarse mediante cuerpos burocráticos especializados.
- Leyes con mayor transparencia en sus formas de nombrar las singularidades sin ocultar tras velos a ninguna de ellas.
- Leyes que hagan mayor énfasis en las diferentes instancias que posibilitan que todas las voces sean oídas y que queden plasmadas en las diferentes normas,

reglamentaciones, programas, documentos de debate que construyen las políticas educativas.

Leyes, programas, proyectos, o nuevas herramientas que lleven a destino a las políticas educativas que puedan desplegar los Estados. La posibilidad de analizar la protección legal que brindan las normas habilita una nueva mirada sobre los procesos de construcción de las leyes. Desde la instalación del tema en la agenda, hasta la promulgación de las leyes hay espacios de tensión y disputa que muchas veces son despreciados, pero que cobran magnitud a la hora de reclamar la puesta en acción de los nuevos derechos.

Entender las promesas legales de los Estados bajo las categorías que nos propician los estudios sobre Justicia Social enriquece los procesos para analizar dichas disputas. Asimismo, nutre –junto al análisis del discurso– la discusión como parte del proceso de construir cuerpos normativos más sólidos y pertinentes a las necesidades de las sociedades actuales y de las singularidades emergentes.

El recorrido presentado en este apartado intenta mostrar que las desigualdades siguen operando en estas nuevas leyes, especialmente a partir de la ausencia de reconocimiento a las diferencias y de los niveles de protección legal de los derechos que la letra de las legislaciones asegura. Puesto que los objetivos de esta tesis no contemplan cuáles son las dinámicas que se despliegan en la implementación de las normas, queda abierta la interrogación respecto a cuántas de las ausencias o tensiones aquí destacadas se hacen presentes en las prácticas áulicas, en los materiales didácticos y en las decisiones pedagógicas.

Tampoco este trabajo se propuso identificar en términos valorativos y comparativos “mejores” y “peores” leyes –“leyes” que pueden ser entendidas como “equipos de redacción”, “debates alrededor de”, “decisores”, “funcionarios”– entre los países. A pesar de ello, y luego del recorrido realizado que advierte discursos similares entre las leyes descriptas, es posible hipotetizar la disposición de cierto canon o gramática que configura

de un modo particular la educación en sexualidad y la salud reproductiva en América Latina en la actualidad y a partir de estas leyes.

Del mismo modo, la identificación de un “artículo para la eximición”, como se lo define en esta tesis, que brinda un marco legal para que nada –o poco- cambie a partir de algunas leyes. En el caso de la legislación argentina, la llegada de los lineamientos curriculares y los materiales didácticos para las escuelas puso en funcionamiento una apuesta más alta que la propia ley, lo cual posibilitó la presentación de denuncias argumentadas¹³ en la necesidad de respetar el ideario de las instituciones educativas.

También, solo a modo de conjetura y asumiendo la existencia de discursos similares como recién se expresó, podría mencionarse que unas leyes “supieron tomar nota” de las críticas recibidas por sus antecesoras. Unas tras otras, estas leyes se fueron construyendo “más potentes”, es decir, con más potencialidades para el posterior despliegue de acciones requeridas en el siglo XXI.

Sin embargo, es preciso también expresar que en la actualidad otros países con cierta trayectoria en la gestión de políticas públicas que atañen a la educación sexual hoy se encuentran discutiendo otras cosas. Uno de esos casos, mencionado anteriormente, es el de Suecia cuyo desafío central es el diseño de políticas de educación sexual que impacten en un alumnado heterogéneo, en muchos casos proveniente de familias inmigrantes y/o más conservadoras, y que ha actualizado recientemente su legislación sobre licencias para madres/padres, posibilitando que la familia decida quién hará uso del período no laboral ante un nacimiento. Otro caso es el de New York¹⁴, donde se entregan en algunas escuelas secundarias “pastillas del día después” en forma gratuita y sin necesidad de una autorización explícita de las familias.

¹³ Ver más información en Catholic.net <http://es.catholic.net/op/articulos/42665/cat/823/se-pretende-una-educacion-sexual-totalitaria-en-argentina.html>

¹⁴ Ver más información en New York Times: http://www.nytimes.com/2013/07/12/nyregion/in-new-york-schools-students-find-access-to-morning-after-pill.html?hp&_r=0

Estas situaciones traen nuevamente las palabras de Sen quien advierte que “exigir del comportamiento actual más de lo que cabría esperar no es una buena manera de promover la causa de la justicia” (Sen, 2011, p.111). Al respecto, celebrar la diferencia, la disidencia, el otro, ¿es más de lo que cabría esperar en la actualidad en América Latina? El reverdecir de las fronteras y los fundamentalismos, ¿dice algo al respecto cuando se deja de pensar sólo en esa región y se tiene al mundo como escenario de igualdad para las diferencias?

Las tensiones y los desencuentros entre los discursos que constituyen las leyes, los desencuentros entre los discursos y los mecanismos concretos de protección legal de los derechos, los canones establecidos a través de los siglos, el predominio de unos discursos sobre otros, todos estos procesos dejan huellas que obturan el ingreso de nuevos discursos, que podrían constituirse en aperturas diferentes que permitan el ingreso de la diversidad y su genuina inclusión en este escenario global.

7.1 Limitaciones y líneas futuras de investigación. Algunas aperturas.

El objetivo propuesto en esta investigación está centrado en comprender las concepciones de educación sexual y la capacidad de promover Justicia Social presentes en las leyes de educación, de educación sexual y de salud sexual y reproductiva promovidas en América Latina entre los años 2000 y 2012, profundizando en Argentina, Chile, Ecuador y Uruguay, 4 países de la región. El camino transitado permite abrir nuevas líneas de investigación, algunas de ellas mencionadas a continuación.

- Profundizar el análisis sobre la implementación de estas leyes en, al menos, cinco sentidos:

- 1) Analizar legislaciones vinculadas a la concreción de la Justicia Social, a partir del Índice y de los Subíndices propuestos en esta tesis o sus adaptaciones. Cuanto más complejas y ricas en nuevas categorías o subtemas sean las leyes, de mayor utilidad

será el índice. Cuántas más estrategias se estén desarrollando a partir de esas normas –por ejemplo, documentos curriculares, materiales didácticos, estrategias destinadas a las familias-, serán mayores las posibilidades de desagregación y de acercamiento a los procesos de implementación.

- 2) Comparar –con el Índice y los Subíndices aquí presentados- la capacidad de protección de los nuevos derechos entre países o entre jurisdicciones de un mismo país. Por ejemplo, sería posible avanzar en un análisis nacional que pose la mirada en las desigualdades entre provincias en el caso de un país federal como Argentina.
 - 3) Interrogar las prácticas, es decir, la gestión curricular de los contenidos sobre educación sexual y salud reproductiva que, tal como afirma Goodson (1995), es construido cotidianamente en las aulas por los docentes.
 - 4) Analizar el anclaje de las leyes a partir de la introducción de la variable presupuesto (costo de los derechos) asignado a la implementación, ya sea para la ejecución directa o para el fortalecimiento de las oficinas especializadas, retomando la estrategia del aparato legislativo que menciona Smulovitz en cuanto a la presión de determinados grupos sociales: “El legislador sabe que un derecho otorgado hoy no será necesariamente efectivizado con una partida presupuestaria mañana” (Smulovitz, 2015a, p.179).
 - 5) Realizar investigaciones de impacto de estas leyes y/o de los programas nacionales implementados en el mismo período, a modo de complemento de los resultados aquí presentados.
- Profundizar el análisis sobre los discursos que construyen las leyes, y se constituyen así en qué es posible decir, pensar, reclamar, en cuanto a nuevos derechos siguiendo algunas de las siguientes aperturas:

- 1) Analizar las legislaciones sancionadas para estos mismos temas y en el mismo período en otras regiones o continentes, proponiendo como hipótesis la configuración de cierta gramática propiamente latinoamericana.
- 2) Ahondar en las vinculaciones entre los discursos refrendados en las leyes del período analizado y las líneas de financiamiento de los organismos internacionales, poniendo en debate la hipótesis de un cambio de estrategia entre la década de 1990 y el nuevo milenio.
- 3) Analizar las legislaciones sancionadas para estos mismos derechos, ampliando el período de tiempo y buscando allí la presencia de nuevos discursos. En este sentido, resulta importante retomar la afirmación de Vernor Muñoz, relator especial para Naciones Unidas, quien describe a la sexualidad, la salud y la educación como tres derechos interdependientes (NNUU, 2010). Si bien este documento es posterior a algunas de las leyes analizadas, arroja luz sobre los caminos posibles para pensar en la actualidad, en un contexto de derechos, a estos temas. Y abre un camino de revisión de las promesas legales realizadas por los Estados para seguir avanzando en la ampliación de los derechos y en la protección de los mismos.

Las líneas de investigación aquí propuestas serán una desafiante inspiración para quien escribe. Sería esperable que también lo sea para los ámbitos académicos y para los ejecutores de políticas públicas.

Últimas palabras

Textos escolares, relatos, experiencias, imágenes, láminas y muchos otros dispositivos escolares portarán algo de los discursos que componen la legislación aquí analizada. Ingresarán así a las aulas y, como afirma Ball (2002), no lo harán en el vacío. Se insertarán en historias institucionales, en una gramática escolar, en la trayectoria de los docentes. Dificilmente las leyes ingresen con sus incisos, sus puntos y sus comas. Sin embargo, configurarán historias de vida, construirán cuerpos, así como alejarán anormalidades. Y lo harán por muchos años, tantos como los años de escolaridad obligatoria que imponga cada país, cada norma. Vale la pena, entonces, pensar una y otra vez, trabajar una y otra vez, para que esas experiencias a las que obligamos a los alumnos y a las alumnas, a todos, y a todes, tengan un significado relevante y abran, cada día, oportunidades de futuros, de proyectos de vida singulares, diferentes, aún en la imperiosa necesidad de construir lo común igualitariamente.

Sin pretender confundir, es necesario decir que esta no es una investigación sobre educación sexual. Es una investigación sobre los intersticios que habilitan -en eso que llamamos educación- la posibilidad de subjetivación, de encontrar una identidad, de reconocerse y de ser reconocido singular, de construir un proyecto de vida dentro de un proyecto común. Es una investigación sobre los intersticios que permiten a la educación, ser un camino posible hacia la justicia social. “La indignación puede emplearse para motivar el razonamiento y no para reemplazarlo”, afirma Sen (2011, p.422). Por ello, aunque resuene grandilocuente, esta es una investigación que busca potenciar en la agenda pública de la región de América Latina el lugar de la Justicia Social como verbo, movilizador de recursos pero también de discursos y de prácticas.

“No importa dónde nos lleven nuestras teorías de la justicia, todos tenemos razones para estar agradecidos por la reciente agitación intelectual en torno a ellas”
(Sen, 2011, p.446)

Referencias

- Acker, J. (1990). Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations. *Gender and Society*, 4, 2, June, 139–158.
- Aguilar, L. F. (1992). *La Hechura de las políticas*. México: Porrúa.
- Amado, A. y Domínguez, N. (1998). Presentación. Cuerpos que cuentan. En D. Balderston, y D. Guy, (Comp.) *Sexo y sexualidades en América Latina*. Buenos Aires: Paidós.
- Arias Cuba, Y. y Bazán Vargas, D (2007). *Necesidad de la perspectiva laica en la educación sexual. Reflexiones desde el caso peruano* (mimeo).
- Armus, D. (2007). *La ciudad impura*. Buenos Aires: Edhasa.
- Austin, J. L. (1981). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Badinter, E. (2003). *Hombres/Mujeres. Cómo salir del camino equivocado*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Badinter, E. (1981). *¿Existe el amor maternal?* Buenos Aires: Paidós- Pomaire.
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2, 2-3, 19-33.
- Ball, S. (1993). La gestión como tecnología moral. En S. Ball, (Ed.) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Barrancos, D. (2004). Historia, historiografía y género. Notas para la memoria de sus vínculos en la Argentina. *La Aljaba Segunda época*, IX, 2004-2005.

- Barrancos, D. (1990). *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*. Buenos Aires: Contrapunto.
- Benhabib, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Katz: Buenos Aires.
- Bernstein, S. (2000). *The State of World Population 2000: Lives Together, Worlds Apart: Men and Women in a Time of Change*. New York: United Nations Population Found.
- Binstock, G. y Pantelides, E. (2006). *La fecundidad adolescente hoy: diagnóstico sociodemográfico*. Documento presentado en la Reunión de Expertos sobre Población y Pobreza en América Latina y el Caribe, organizado por la Comisión Económica de América Latina y el Caribe (CEPAL). Santiago de Chile, 14 y 15 de noviembre de 2006. Recuperado el 4/01/2013 de www.eclac.cl/celade/noticias/paginas/5/27255/Binstock.pdf
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 9-45.
- Bonder, G. (2012). Fundamentos y Orientaciones para la integración del enfoque de género en políticas, programas y proyectos. *Sinergias*. Cuadernos del Área de Género, Sociedad y Políticas. FLACSO Argentina. Octubre.
- Bourdieu, P. (2000) *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bustelo, M. y Lombarda, E. (2005). *Mainstreaming de género y análisis de los diferentes marcos interpretativos de las políticas de igualdad en Europa: el proyecto*

- MAGEEQ. *Revista Aequalitas. Revista Jurídica de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*, 17, 15-26.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Cabral, M. (2009). Como la que más. En *Interdicciones. Escrituras de la intersexualidad en castellano*. Córdoba: Anarrés Editorial.
- Carli, S. (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carli, S. (Comp.) (2006) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*, Buenos Aires: Paidós.
- Carnoy, M. (1999) Globalization and educational reform: what Planners need to know. En: *Fundamentals of educational planning*. Paris: UNESCO-IIEP.
- Caruso, M. y Tenorth, H. (2011) Introducción: conceptualizar e historizar la internacionalización y la globalización en el campo educativo. En M. Caruso, y H. Tenorth, *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Buenos Aires: Granica.
- Castro, E. (2004) *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

- Cavana, M. L. (2005) Diferencia. En: C. Amorós (Ed.), *10 palabras clave sobre Mujer*. España: Evid.
- Caviglia Marconi, A. (2014) La justicia liberal y la sexualidad humana. *PHAINOMENON*. Unife. Vol 13, 1, Ene. - Dic., 31-42.
- Cesilini, S. y Gherardi, N. (eds.) (2002) *Los límites de la ley. La salud reproductiva en Argentina*. Buenos Aires: Banco Mundial.
- Cepeda, A. (2008). Historiando las políticas de sexualidad y los derechos en Argentina: entre los cuentos de la cigüeña y la prohibición de la pastilla (1974-2006). *Prácticas de oficio. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales*, 2, julio, 23-37.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (Dirs.) (2005) *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Cobo Bedia, R. (2005) Género. En: C. Amorós (Ed.), *10 palabras clave sobre Mujer*. España: Evid.
- Connell, R. (2006) *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Connell, R. (2001) Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, 14, 156-171. Departamento de Investigaciones. Universidad Central: Bogotá.
- Connell, R. (1990). The State, Gender, and Sexual Politics. Theory and Appraisal. *Theory and Society*, 19, 5, 507-544.

- Conway, J. Bourque, S. y Scott, J. (1998) El concepto de género, en M. Navarro, y C. Stimpson, (Comps.) *¿Qué son los estudios de mujeres?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Darré, S. (2005) *Sobre políticas de género en el discurso pedagógico. Educación sexual en el Uruguay a través del siglo XX*. Montevideo: Editorial Trilce.
- Da Silva, T. (2001) *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro: Barcelona.
- Dewey, J. (1998) *Democracia y educación*. Madrid: Morata
- Di Liscia, M. S. (2007) “Los bordes y límites de la eugenesia donde caen las ‘razas superiores’ (Argentina, primera mitad siglo XX)”, en Miranda, M. y Vallejo, G. (eds.) *Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de normalización del individuo y la sociedad*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Di Marco, G. (2005) Políticas sociales y democratización, en Di Marco, G. y otras *Democratización de las familias*. Buenos Aires: Unicef.
- Dolowitz, D. P. y Marsh, D. (2000). Learning from Abroad: The role of policy transfer in contemporary policy-making. *Governance*, 13 (1), 5-23.
- Felitti, K.(2009) Historia, en Elizalde, S., Felitti, K.y Queirolo, G. (coords.) *Género y sexualidad en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Equipo Latinoamericano de Justicia y Género (2009) *Informe sobre Género y Derechos Humanos. Vigencia y respeto de los derechos de las mujeres en Argentina (2005-2008)*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

- Fernández, M. (2008) Educación y salud reproductiva: de leyes, discursos y políticas públicas. En G. Morgade, y G. Alonso, (comps.) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Feijoó, M. del C. (1984). Algunas notas sobre la mujer y los derechos humanos. *Revista Mexicana de Sociología*, 46, 1, 291-299. Universidad Autónoma de México.
- Fine, M. y McClelland, S. (2006) Sexuality Education and Desire: Still Missing after All These Years. *Harvard Educational Review*, 76, 3, 297-338.
- Fine, M. (1988) Sexuality, Schooling, and Adolescent Females: The Missing Discourse of Desire. *Harvard Educational Review*: April 1988, 58, 1, 29-54.
- Foucault, M. (2008) *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008a) *Historia de la sexualidad. 2. El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007) *Sexualidad y poder (y otros textos)*. Barcelona: Ediciones Folio.
- Foucault, M. (2001) *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2001a) *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2001b) *Historia de la sexualidad.3. La inquietud de sí*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1996) *Genealogía del racismo*, Buenos Aires: Caronte Editores.

Foucault, M. (1992) *El orden del discurso*, Buenos Aires: Tusquets Editores.

Foucault, M. (1984) *La verdad y las formas jurídicas*, México: Gedisa.

FPNU (2005) *Políticas públicas de juventud y derechos reproductivos: limitaciones, oportunidades y desafíos en América Latina y el Caribe*. Fondo de Población de las Naciones Unidas. Equipo de Apoyo Técnico para América Latina y el Caribe.

Francia, G. (2008) “La intertextualidad en las reformas educativas: reflexiones sobre la equidad en la reforma escolar sueca”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16(7). Recuperado el 15/04/08 de <http://eppa.asu.edu/v16n7>

Fraser, N. (2010) “Trazando el mapa de la imaginación feminista: de la redistribución al reconocimiento y a la representación”. En A. Boria, y P. Morey, *Teoría social y género: Nancy Fraser y los dilemas teóricos contemporáneos*. Buenos Aires, Catálogos / UNIFEM / UNC.

Fraser, N. (2009). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Morata.

Fraser, N. (2008a) *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.

Fraser, N. (2008b). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo. Nueva Época*, 4, 6, 83-99.

Fraser, N. (1997) *Justice interruptus. Critical reflexions on the “Posocialist” Condition*. Nueva York: Routledge.

Fraser, N. y Honneth, A. (2005) *Redistribución o Reconocimiento*. Madrid: Morata.

Freud, S. (1973) *Tres ensayos sobre una teoría sexual*, Madrid: Ed. Biblioteca Nueva.

- Galli, C., van Gelderen, A. y Martin, E. (2012) *La educación pública de gestión privada. ¿De qué hablamos cuando hablamos de Escuelas Privadas en la República Argentina?* Buenos Aires: COORDIEP.
- Gentili, P., Suárez, D. y otros (2004) “Reforma educativa y luchas docentes en América Latina”. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1251-1274, Set./Dez. 2004.
- Giddens, A. (1995) *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Cátedra Teorema.
- Giovine, R. y Suasnábar, J. (2012). “Los textos legales como analizador de las políticas educativas: consideraciones teóricos-metodológicas”. Ponencia presentada en las *Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa*, Buenos Aires, 15 y 16 de noviembre.
- Gonzalez Jiménez, R. M. (2009). Estudios de género en educación. Una rápida mirada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14, 42, 681-699.
- Goodson, I. (2003) *Estudio del currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Goodson, I. (1995) *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Guillaume, A. y Lerner, S. (2007) *El aborto en América Latina y el Caribe: una revisión de la literatura de los años 1990 a 2005*. CEPED, París-México. Recuperado el 4/01/2013 de

http://www.cepel.org/cdrom/avortement_ameriquelatine_2007/es/infos/sommaire.html

Gutmann, A. (2001) *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Harvey, A. M. y Muñoz, D. (2006) “El género informe y sus representaciones en el discurso de los académicos”. *Estudios filológicos*, Valdivia, N° 41, sept. Recuperado el 10/01/2013 de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-7132006000100008&lng=es&nrm=iso

Honneth, A. (2013). La educación y el espacio público democrático. Un capítulo descuidado en la Filosofía política. *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, 49, 377-395.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Editorial Crítica.

Hubbard, R. (2004) Género y genitalia: construcciones de sexualidad y género. En C. Millán de Benavides, y A. Estrada Mesa, (Eds.). *Pensar (en) género. Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Iaies, G. (2011) *Los debates de la política educativa en el nuevo milenio. Conversaciones con los protagonistas de la toma de decisiones*. Buenos Aires: AIQUE.

Kabeer, N. (2006) Lugar preponderante del género en la erradicación de la pobreza y las metas del desarrollo del Milenio. México: IDRC.Plaza y Valdez Editores.

- Keddie, A. (2012) *Educating for diversity and social justice*. London: Routledge.
- Laclau, E. (2000) Identidad y hegemonía: el rol de la universalidad en la constitución de lógicas políticas. En J. Butler, E. Laclau, S. Zizek (Eds.). *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos de la izquierda*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Lamb, Sh. (2013) Just the facts? The separation of sex education from moral education. *Educational theory*. 63, 5. University of Illinois.
- Lamb, Sh., Lustigb, K. and Gralingb, K. (2013) The use and misuse of pleasure in sex education curricula. *Sex Education*, 13, 3, 305–318.
- Laqueur, Th. (1994) *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Crítica.
- Lavigne, L. (2007) La educación sexual en la ciudad de Buenos Aires. Interrogantes y reflexiones acerca de la construcción de una política pública en sexualidad. Ponencia presentada en el II Curso de verano “Fomentando el conocimiento de las libertades laicas”. 10-21 de septiembre. Colegio de México.
- Lavrin, A. (2005) *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay 1890-1940*. Santiago: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Le Breton, D. (2002) *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- López N. (2007) *Las nuevas leyes de educación en América Latina*, Buenos Aires: CLADE-IIPE-Unesco Buenos Aires.

- Lundgren, R. (2000) *Protocolos de investigación para el estudio de la salud sexual y reproductiva de los adolescentes y jóvenes varones en América Latina*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud.
- Maceiras, L. y otros (1995). “Cuando la educación para la salud o algunas de sus ramas crea conflictos (I)”. *Apuntes de Salud Pública*, N° 7, pp. 13-17. Asociación de Alumnos e Másteres en Saúde Pública de Galicia.
- Maffía, D. (comp.) (2003) *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Buenos Aires: Feminaria.
- Maffía, D. (2003b) “Mortalidad materna. Un caso de femicidio”. En Faur, E., Mercer, R. y Ramos, S. (coords.) *Mortalidad materna: un problema de salud pública y de derechos humanos*. Buenos Aires: Ministerio de Salud y Unicef.
- Marina, J. A. (1995) *Ética para náufragos*. Barcelona: Anagrama.
- Macdonell, D. (1996) *Theories of discourse. An introduction*. Oxford: Basil Blackwel.
- Martuccelli, D. (2011) Dos hipótesis a propósito de la violencia extrema: la subjetividad y la energía. *Política y Sociedad*, 48, 3, 433-446.
- Martucelli, D. (2009). Universalismo y particularismo: mentiras culturalistas y disoluciones sociológicas. En E. Tenti (Ed.), *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas* (pp. 23 -78). Buenos Aires: IIPE UNESCO.
- McLaren, P. (1994) *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique.

- Mèlich, J. C. (2013) Intersticios. (Sobre una ética postmetafísica). *Ars Brevis* Universitat Autònoma de Barcelona. 19: 328-349
- Mèlich, J. C. (2013) Ética y narración. *Ars Brevis* Universitat Autònoma de Barcelona. 15: 136-150.
- Mesa, S. y Viera, M. (2006) “El cuerpo biomédico”, en *II Encuentro Universitario Salud, Género, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos. Avances en investigación nacional*. Montevideo: Universidad de la República.
- Miranda, M. (2011) *Controlar lo incontrolable. Una historia de la sexualidad en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Miranda, M. (2007) Doxa, eugenesia y derecho en la Argentina de posguerra (1949-1957) En G. Vallejo y M. Miranda (comps.) *Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de normalización del individuo y la sociedad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Miranda, M. y Vallejo, G. (2005) La eugenesia y sus espacios institucionales en Argentina, en M. Miranda, y G. Vallejo, (comps.), *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Morales Aché, P. (2008) Los derechos sexuales desde una perspectiva jurídica. En I. Szasz, y G. Salas, (coords.) *Sexualidad, derechos humanos y ciudadanía. Diálogos sobre un proyecto en construcción*. México DF: El Colegio de México.
- Mouffe, Ch. (2007) *En torno a lo político*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe, Ch. (2003) *La paradoja democrática*, Barcelona, Gedisa.
- Mouffe, Ch. (2001) Feminismo, ciudadanía y política democrática radical. En Lamas, M. *Ciudadanía y feminismo*. México: IFE- UNIFEM.

- Murillo Torrecilla, F. y Hernández Castilla, R. (2011) Hacia un concepto de justicia social. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9, 4, 8-23.
- Naciones Unidas (2010) Informe del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz.
- Nari, M. (2004) *Políticas de maternidad y maternalismo político*. Buenos Aires: Biblos.
- Nari, M. (1999) La eugenesia en Argentina, 1890-1940". *Revista Quipu*, 12, 3, 343-369.
- Navarro, L. (2009) ¿Qué políticas de pedagogía y gestión escolar son necesarias?, en López, N. (coord.) *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina*. Buenos Aires: IIPE Buenos Aires.
- Navarro, M. y Stimpson, C. (1998) (Comps.) Introducción, en *¿Qué son los estudios de mujeres?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Nosiglia, C. (2007) El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas. *Praxis Educativa*, 11, 113-138.
- Nouzeilles, G. (2000) *Ficciones somáticas. Naturalismo, nacionalismo y políticas médicas del cuerpo (Argentina 1880-1910)*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora.
- Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.
- Ortale, M.S. (2008) Aportes de la antropología médica a la reflexión sobre las políticas de salud sexual y reproductiva dirigidas a madres adolescentes en la Argentina, en O. Romani y otros (Coords.) *Antropología de la medicina, metodologías e*

interdisciplinarietà: de las teorías a las prácticas académicas y profesionales.

Recuperado el 18/11/2009 de

<http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/antropologia/11/02/02137155.pdf>

Palamidessi, M. (2000) Curriculum y problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano. En: S. Gvirtz (Ed.) *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana.

Pantelides, E. y Mario, S. (2011) *La maternidad en la adolescencia en américa latina y el caribe. Una revisión del conocimiento*. Ponencia presentada en el IV Congreso de Población de la Asociación Paraguaya de Estudios de Población. Asunción, 14-16 de noviembre de 2011. Recuperado el 4/01/2013 de http://www.adepo.org.py/userfiles/file/m11pantelides_mario.pdf

Pantelides, E. y López, E. (comp.) (2005) *Varones latinoamericanos. Estudios sobre sexualidad y reproducción*. Buenos Aires: Paidós.

Parker, R., Petchesky, R. y Sember, R. (eds.) (2008) *Políticas sobre sexualidad. Reportes desde las líneas del frente*. México: Sexuality Policy Watch, Fundación Arcoiris por el Respeto a la Diversidad Sexual y Grupo de Estudios sobre Sexualidad y Sociedad.

Pateman, C. (1995) *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos.

Petchesky, R. (2008) Políticas de derechos sexuales a través de países y culturas: marcos conceptuales y campos minados En R. Parker, R. Petchesky y R. Sember (Eds.) *Políticas sobre sexualidad. Reportes desde las líneas del frente*. México: Sexuality Policy Watch, Fundación Arcoiris por el Respeto a la Diversidad Sexual y Grupo de Estudios sobre Sexualidad y Sociedad.

- Plummer, K. (2003) La cuadratura de la ciudadanía íntima. R. Osborne y O. Guasch (comps.), *Sociología de la sexualidad*, 195, 25-50. Madrid: CIS.
- Puiggrós, A. (1996) *Qué paso en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*, Buenos Aires: Kapelusz.
- Querrien, A. (1994) *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.
- Rawls, J. (2001) *La justicia como equidad. Una reformulación*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Rawls, J. (1996). *Liberalismo político*. Barcelona: Crítica.
- Real Academia Española (2013) Diccionario de la lengua española. Vigésima segunda edición. Disponible en <http://www.rae.es>
- Ricoeur, P. (2002) *Freud: una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI Editores.
- Rodríguez Romero, M. (2003) *La metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal.
- Romero, C., Krichesky, G.J. y Zacarías, N. (2012). Problemas de Justicia Social en el contexto educativo Argentino: El caso del nivel secundario. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 94-110.
- Rosenberg, M. (1996) "Género y sujeto de la diferencia sexual. El fantasma del feminismo", en Burin, M. y Dio Bleichmar, E. (comp.) *Género, psicoanálisis, subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Rotondi, G. (2008) Educación sexual en las prácticas educativas: una cuestión de derechos (acerca de la implementación y posicionamientos ante la ley 26150). *Políticas Educativas – Campinas*, 2, 1, 76-90.

- Rousseau, J. (1999) *Emilio o De la Educación*. México: Editorial Porrúa.
- Rubin, G. (1989) Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En C. Vance (comp.) *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*. Madrid: Ed. Revolución.
- Sapon-Shevin, M. (2013) La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 71-85 <http://webs.uvigo.es/reined/>.
- Sautu, R. (2005) *Manual de Metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sautú, R. y Wainerman, C (2011) *La trastienda de la investigación científica*. Buenos Aires: Manantial.
- Scharagrodsky, P. (2007a) *Pedagogía. El cuerpo en la escuela*. Programa de capacitación multimedial del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina. Recuperado el 4/06/2013 de <http://explora.educ.ar/wp-content/uploads/2010/04/PEDAG05-El-cuerpo-en-la-escuela.pdf>
- Scharagrodsky, P. (2007b). Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar. En R. Baquero, G. Diker, y G. Frigerio (comps.) *Las Formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Scott, J. (2011) “Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis?” En *La manzana de la discordia*, Enero – Junio, Año 2011, Vol. 6, N°1,95-101.
- Scott, J. (1996) El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, M. (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG.

- Sen, A. (2011) *La idea de la justicia*. Buenos Aires, Taurus.
- Sen, A. (2006) Derechos humanos y los límites de la ley. *Revista Ius Et Veritas*, 16, 33, 389-396.
- Senén González, S. (2008) Políticas, leyes y educación. Entre la regulación y lo desafíos de la macro y la micropolítica. En R. Perazza (comp.) *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*. Buenos Aires: Aique.
- Skliar, C. (2017) *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.
- Skliar, C. (2007) *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Smulovitz, C. (2015a) ¿Quién paga por los derechos en las provincias argentinas? El caso de las leyes de violencia familiar. En *Desarrollo Económico*. Instituto de Desarrollo Económico y Social. Buenos Aires, 55, 155 – 185.
- Smulovitz, C. (2015b) The Unequal Distribution of Legal Rights: Who Gets What and Where in the Argentine Provinces?, *Latin American Politics and Society*, vol. 57, N° 3.
- Stepan, N. (1991) *The Hour of Eugenics. Race, Gender and Nation in Latin America*, Ithaca y Londres, New York: Cornell University Press.
- Subirats, M. (1999) Género y escuela, en C. Lomas (Ed.) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1988) Rosa y Azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta. Madrid: MEC. Instituto de la Mujer.

- Tadeu da Silva, T. (2001) *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el curriculum*. Barcelona: Octaedro.
- The Global Arc for Justice (2009) *Resumen de la Reunión Principios de Yogyakarta, Grupo de Trabajo*, realizada en el Instituto Williams, UCLA, Facultad de Derecho.
- Valles, M. (1997) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Sociología.
- Van der Klift, E. y Kunc, N. (1994) Beyond benevolence: Friendship and the politics of help. En J. Thousand, R. Villa y A. Nevin (Eds.), *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers* (pp. 391–401). Baltimore, MD: Brookes.
- Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011) La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina. Buenos Aires: CIPPEC.
- Vigarello, G. (2005) *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Wainerman, C., Di Virgilio, M. y Chami, N. (2008) *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: Manantial.
- Ynoub, R. (2015) *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica*. Tomo I. México: Cengage Learning.
- Zacarías, N. (2013a) “La educación sexual y la salud reproductiva en las nuevas legislaciones latinoamericanas (2000-2012). Un análisis desde los estudios de

género”. Tesis para la obtención de la Maestría en Políticas Educativas, Universidad Torcuato Di Tella, julio. Director: Dr. Pablo Scharagrodsky.

Zacarías, N. (2013b) Nuevas leyes, ¿nuevos temas? Aquella vieja obsesión educativa por la sexualidad [en línea]. *III Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género*, 25, 26 y 27 de septiembre de 2013, La Plata, Argentina. Desde Cecilia Grierson hasta los debates actuales. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3456/ev.3456.pdf

Declaraciones internacionales

Asamblea General de las Naciones Unidas. Declaración del Milenio (2000)

Carta de las Naciones Unidas (1945)

Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo. Consenso de Monterrey (2002)

Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (1999)

Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes (2005)

Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995)

Cumbre Mundial de las Naciones Unidas (2005)

Declaración Ministerial América Latina y el Caribe “Prevenir con Educación” (2008)

Declaración Universal de Derechos Humanos (1948)

Pacto San José de Costa Rica (1969)

Principios de Yogyakarta sobre la Aplicación de la Legislación Internacional de Derechos Humanos en Relación con la Orientación Sexual y la Identidad de Género (2006)

Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (1994)

Legislación

Argentina:

Decreto Nacional N°1282/2003. Reglamentación de la Ley N°25673 sobre Salud Sexual y Procreación Responsable. Sancionado el 23 de mayo de 2003 y publicado en el Boletín Oficial el 26 de mayo de 2003.

Ley N°25673 Salud Sexual y Procreación Responsable. Sancionada el 30 de octubre de 2002 y publicada en el Boletín Oficial el 22 de noviembre de 2002. Disponible en: <http://www.msal.gob.ar/saludsexual/ley.php>

Ley N°26150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Sancionada el 4 de Octubre de 2006 y publicada en el Boletín Oficial el 23 de octubre de 2006. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>

Ley N°26.206. Ley de Educación Nacional. Sancionada el 14 de diciembre de 2006 y publicada en el Boletín Oficial el 27 de diciembre de 2006. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Bolivia:

Ley N° 070. Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”. Sancionada el 10 de Diciembre del 2010 y promulgada el 20 de diciembre de 2010.

Resolución Ministerial N°0799. Programa Nacional de Salud Sexual y Reproductiva (2009-2015). Aprobada por el Ministerio de Salud y Deportes el 7 de septiembre de 2009.

Brasil:

Emienda constitucional N° 59. Ampliación de la obligatoriedad de la educación de 9 a 14 años. Sancionada el 11 de noviembre de 2009.

Lei Ordinária n° 9263 regula o parágrafo 7 do artigo 226 da Constituição Federal. Ley de Planificación Familiar. Diario oficial da uñiao (Jan 12 1996).

Ley N° 9394. Lei de Diretrizes e Bases da Educacao. Decretada el 20 de diciembre de 1996.

Programa Salud y Prevención en las Escuelas” (2003).

Parámetros Curriculares Nacionales. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1997.

Chile:

Ley N° 20.370 Ley General de Educación. Sancionada el 12 de septiembre de 2009 y publicada en el Diario Oficial el 2 de julio de 2010. Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

Ley N° 20.418. Fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad. Sancionada el 18 de enero de 2010 y publicada en el Diario Oficial el 28 de enero de 2010. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1010482>

Ministerio de Educación (2005) Plan de Educación en sexualidad y afectividad. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Salud. (1997) Programa de Salud de la Mujer. Santiago: Gobierno de Chile.

Colombia:

Ley N° 115 (1994) Ley General de Educación. Sancionada el 8 de Febrero de 1994 y publicada en el Diario Oficial el 5 de agosto de 1994.

Resolución Ministerial N° 3353 Sancionada el 2 de Julio de 1993.

Ley N° 1098 Código de la Infancia y la Adolescencia. Sancionada el 8 de noviembre de 2006 y publicada en el Diario Oficial el 8 de noviembre de 2006.

Ministerio de Educación Nacional (2008) Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. Gobierno de Colombia.

Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva (2002-2006) Gobierno de Colombia.

Costa Rica:

Decreto Ejecutivo N° 27913-S del 14 de mayo de 1999. Reglamento sobre salud sexual y Reproductiva publicado en La Gaceta N° 111 del 9 de junio de 1999.

Ley N°2160. Ley Fundamental de Educación. Promulgada el 25 de septiembre de 1957 y publicada en La Gaceta N°223 el 2 de octubre de 1957.

Política de Educación Integral de la Expresión de la Sexualidad Humana, aprobada por el Consejo Superior de Educación el 12 de junio de 2001 en su sesión N° 28-01.

Cuba:

Ley s/n. Ley de Nacionalización General y Gratuita de la Enseñanza de Cuba, promulgada el 6 de junio de 1961 y publicada el 7 de junio de 1961 en la Gaceta oficial.

Programa Nacional de Educación de la Sexualidad (ProNES), creado e instrumentado por el Grupo Nacional de Trabajo de Educación Sexual (GNTES), en 1972.

Programa Nacional de Educación Sexual y transversalización de género (1990)

Programa “Por una educación sexual responsable y feliz”, creado en 1996 por un acuerdo entre el Ministerio de Educación (MINED) y el Centro Nacional de Educación Sexual (CENESEX). Dispuso la extensión de la educación sexual a todos los niveles del Sistema Nacional de Educación (SNE).

Ecuador:

Acuerdo Ministerial 403, del 10 de agosto de 2006, para la institucionalización de la educación sexual. Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y el Amor (Pronesa) impulsado por el Ministerio de Educación (ME).

Ley N° 129, Ley de Maternidad Gratuita y Atención a la Infancia (LMGYAI), promulgada en 1998 y modificada en 2000 y luego en 2005, con la extensión de los beneficios de la ley a todas las mujeres que viven en territorio ecuatoriano, y no sólo para ecuatorianas.

Disponible en:

http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/ecuador_ley_nro_2_006-006_2006.pdf

Ley N°73, Ley sobre la educación de la sexualidad y el amor, Registro oficial 285, 27 de marzo de 1998. Disponible en:

<http://207.58.191.15:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/162/Ley%20sobre%20la%20educaci%C3%B3n%20de%20la%20sexualidad%20y%20el%20amor.pdf?sequence=1>

Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), publicada en el segundo suplemento del Registro Oficial 417 del 31 de marzo de 2011. Disponible en: <http://educaciondecalidad.ec/ley-educacion-intercultural-menu/ley-educacion-intercultural-texto-ley.html>

El Salvador:

Decreto N° 917, Ley General de Educación, aprobada el 12 de diciembre de 1996 y publicada en Diario Oficial N°242, Tomo N° 333, el 22 de diciembre de 1996.

Programa de Capacitación en Salud Sexual y Reproductiva, aprobado en 1999 por el Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social, con apoyo técnico y financiero de la

Agencia de los Estados Unidos de América para el Desarrollo Internacional (USAID), en el marco del Proyecto Salvadoreños Saludables (SALSA)

Guatemala:

Acuerdo gubernativo 279-2009. Reglamentación de la Ley de acceso universal y equitativo de servicios de planificación familiar y su integración en el Programa Nacional de salud reproductiva. Aprobado el 27 de octubre de 2009 publicado el 30 de octubre de 2009.

Acuerdo ministerial SPM-M 636-2004, Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social (MSPAS) "Política de Salud para la Adolescencia y la Juventud 2003-2012", presentada en septiembre de 2004.

Decreto legislativo N°12/91. Ley de Educación Nacional, aprobada el 9 de enero de 1991 y publicada el 19 de enero de 1991.

Decreto N° 87-2005. Ley de Acceso Universal y Equitativo de Servicios de Planificación Familiar y su Integración en el Programa Nacional de Salud Reproductiva, Congreso de la República de Guatemala, emitido el 16 de noviembre de 2005 y publicado el 27 de abril 2006.

Honduras:

Decreto N°262-2011 del Poder Legislativo. Ley Fundamental de Educación, publicada en La Gaceta (diario oficial) el 22 de febrero de 2012. Reglamentación publicada el 17 septiembre de 2014.

México:

Decreto del Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. Ley General Para la Protección de las Niñas, Niños y Adolescentes. Publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 29 de mayo de 2000.

Decreto Poder Ejecutivo s/n. Creación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y reforma la fracción IV, del artículo 7o. de la Ley General de Educación. Publicado en Diario Oficial de la Federación (DOF) el jueves 13 de marzo de 2003.

Programa de Acción Salud Reproductiva (2001), diseñado en el marco del Programa Nacional de Salud 2001-2006, como parte del Plan Nacional de Desarrollo publicado en el Diario Oficial de la Federación el 30 de mayo de 2001.

Nicaragua:

Decreto N°374. Ley de Educación Popular para la Salud y la comunicación gratuita de sus mensajes. Aprobado el 6 de junio de 1988 y publicado en La Gaceta N°121 del 27 de junio de 1988.

Ley N° 423. Ley General de Salud, aprobada por la Asamblea Nacional en mayo del 2002, cuyo reglamento entró en vigor en enero del 2003.

Ley N°582, Ley General de Educación. Aprobada el 22 de marzo del 2006 y publicada en La Gaceta N°150 del 3 de agosto del 2006.

Plan Nacional de Salud, 2004 – 2015, en cuyo Objetivo General N° 2, establece la Implementación de la Estrategia de Salud Sexual y Reproductiva a nivel nacional con enfoque de género y generacional.

Panamá:

Ley N°34, aprobada el 6 de julio de 1995 y publicada en La Gaceta el 11 de julio de 1995. La ley deroga, modifica, adiciona y subroga artículos de la Ley Orgánica de Educación N°47 de 1946.

Plan Nacional de Salud de la Mujer, la Madre, la Niñez, el Escolar y el Adolescente, 1995-1999. Ministerio de Salud, Dirección General (MINSa). Con apoyo del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Proyecto de ley de educación sexual y reproductiva (2006). Sin sanción.

Proyecto de ley N°61, presentado en Asamblea Nacional el 28 de agosto de 2014, por el cual se adoptan políticas de educación integral, atención y promoción de la salud. En fase de consulta. Sin sanción.

Paraguay:

Ley General de Educación N° 1264, Poder legislativo. Con fecha de emisión el 26 de mayo de 1998.

Marco Rector Pedagógico para la Educación Integral de la Sexualidad, elaborado el Comité Gestor Políticas Públicas en Educación de la Sexualidad y presentado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en septiembre de 2010. En 2011, el MEC suspendió el proceso que busca implementar dicho marco.

Plan Nacional de salud Sexual y Reproductiva PNSSR (2003-2008), aprobado por el Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social (MSPBS), con el apoyo del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA).

Proyecto de Ley de Salud Sexual, Reproductiva y materno perinatal, ingresa a Honorable Cámara de Senadores el 6 de agosto de 2008. Sin sanción.

Resolución SG N°340, Poder Ejecutivo. Plan Nacional de Salud Sexual y Reproductiva PNSSR (2014-2018), aprobado por el Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social (MSPBS) el 30 de diciembre de 2013.

Perú:

Decreto legislativo N°346 (1985) se constituye una Comisión conformada por cinco Senadores, cinco Diputados y cinco delegados del Poder Ejecutivo, para la elaboración del Proyecto de Ley de Política Nacional de Población (Ley N°24077), promulgada el 8 de septiembre de 1995.

Ley N°28044. Ley General de Educación, sancionada por el Poder Legislativo el 17 de julio de 2003.

Ley N°28983. Ley de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres, promulgada por el Congreso Nacional el 15 de marzo de 2007.

Programa intercultural de educación sexual (2007). El Ministerio de Educación (MINEDU) elabora el Diseño Curricular Nacional y aprueba el Proyecto Educativo Nacional al 2021, en enero del 2007. Allí señala la necesidad de establecer un Programa intercultural de educación sexual, para estudiantes de ambos sexos de primaria y secundaria, técnicamente asistido por los Programas de Apoyo y Acompañamiento Pedagógico a las escuelas.

Resolución ministerial N° 771-2004 / Ministerio de Salud (MINSA). Estrategia Sanitaria Nacional de Salud Sexual y Reproductiva, establecida el 27 de Julio de 2004.

República Dominicana:

Ley N° 26842. Ley General de Salud, promulgada el 9 de julio de 1997 y publicada el 20 de julio de 1997.

Ley N°66-97. Ley General de Educación, promulgada por el Congreso Nacional el 4 de febrero de 1997.

Programa de Educación Afectivo Sexual (2000). Ministerio de Educación de República Dominicana.

Uruguay:

Ley N°18437. Ley General de Educación, aprobada por el Poder Legislativo el 10 de diciembre de 2008 y promulgada por el Poder Ejecutivo el 12 de diciembre de 2008. Disponible en: http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley18437.pdf

Ley N°18426. Ley de Defensa del Derecho a la salud sexual y reproductiva, aprobada el 1 de diciembre de 2008 y publicada en Diario Oficial el 10 de diciembre de 2008. Disponible en:

http://www.municipiof.montevideo.gub.uy/.../ley_18426_defensa_del_derecho_a_la_salud_sexualidad

Resolución N° 1 del Acta Extraordinaria N° 35 de la Comisión de Educación Sexual del Consejo Directivo Central (CODICEN), pone en marcha un Programa Nacional de Educación Sexual, con el que comienza a hacerse efectiva la incorporación de la temática al proceso educativo en todos los niveles de la educación formal. Publicada el 16 de noviembre de 2006. Disponible en:

<http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/EducacionSexual/La%20educacion%20sexual%20en%20el%20sistema%20educativo%20publico%20uruguayo.pdf>

Resolución N°4 del Acta Extraordinaria N° 35 Programa Nacional de Educación Sexual. El 14 de diciembre de 2005, el Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP), resuelve crear la Comisión de Educación Sexual y asignarle como cometido principal la elaboración de un Proyecto sobre Educación Sexual para la educación pública uruguaya. Disponible en: http://www.ceip.edu.uy/IFS/index.php?option=com_content&view=article&id=80&Itemid=166

Programa Nacional de Salud Adolescente, Ministerio de Salud Pública, Dirección General de Salud, División Salud de la Población, presentado el 31 de octubre de 2007.

Programa Nacional de Salud de la Mujer y Género, Ministerio de Salud Pública, Dirección General de Salud, División Salud de la Población, presentado el 5 de mayo de 2005.

Venezuela:

Estrategia para la Educación en Sexualidad y Prevención del Embarazo Adolescente (2003). Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva, Ministerio del Poder Popular para la Salud, publicada en la Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, el 5 de junio de 2003.

Ley de Juventud, publicada en la Gaceta Oficial N° 37.404, el 14 de marzo de 2002.

Ley Orgánica de Educación (LOE), publicada en la Gaceta Oficial Extraordinaria N°5929, el 15 de agosto de 2009.

Ley para la protección de las familias, la maternidad y la paternidad, publicada en la Gaceta Oficial N°38.773, el 20 de septiembre de 2007.

Otras fuentes

Real academia Española. Web: www.rae.es

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). Web: http://www.siteal.iipe-oei.org/perfiles_paises. Consultado el 10/03/2017.

Swedish Association for Sexuality Education. Información disponible en <http://www.rfsu.se/>. Última consulta: 24/10/2012.